

Ungdomsskoleelever med kreftsyke og døde foreldre

"Det er vel noe man må regne med å oppleve som lærer også, i løpet av året. At det er noe... noe som skjer foreldrene..."

Thea Marie Johannessen



Masteroppgave i spesialpedagogikk

Institutt for spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2015

**Hvordan kontaktlærere i ungdomsskolen opplever
elever hvor en av foreldrene dør av kreft.**

© Thea Marie Johannessen

2015

”Ungdomsskoleelever med kreftsyke og døde foreldre”

Thea Marie Johannessen

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Tittel

Tittelen på dette studiet er *Ungdomsskoleelever med kreftsyke og døde foreldre*.

Bakgrunn og formål

Kreftsykdom er veldig aktuelt, da tall fra 2012 viser at det er over 30 000 som får en kreftdiagnose i Norge, og at 700 barn og unge under 18 år mister en av sine foreldre i kreft hvert år. Det vil si at det er mange barn i barnehage, grunnskole og i videregående skole som kommer til å miste en av sine foreldre i kampen mot kreften, og at man som lærer mest sannsynlig kommer til å ha kontaktlæreransvar for et eller flere av disse barna i løpet av sin karriere. Formålet med oppgaven er et ønske om at den kan brukes som et eksempel på erfaringer kontaktlærere i ungdomsskolen har med ungdommer som har hatt kreftsyke foreldre som døde mens de gikk i ungdomsskolen. Dette vil også kunne være et bidrag til barn og unge, og deres familier som står midt oppe i situasjonen.

Problemstilling

Studiens problemstilling er:

Hvordan opplever kontaktlærere i ungdomsskolen å ha elever hvor en av foreldrene dør av kreft?

Studiens forskningsspørsmål er:

Hvordan opplever kontaktlærere elevene faglig, sosialt og følelsesmessig?

Hva gjør kontaktlærere for å støtte eleven?

Hvordan oppleves det å være kontaktlærere i denne situasjonen?

Metode

Dette er en kvalitativ studie, og det er brukt semistrukturerte forskningsintervju som datainnsamlingsmetode. Deltakerne i studien er 6 kontaktlærere ved 5 forskjellige ungdomsskoler i Oslo og Akershus.

Analyse

Analysen er gjort ut fra et fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv. Det er blitt brukt en induktiv tilnærming i tolkningen av funnene

Hovedfunn

Det er store individuelle forskjeller i hvordan lærerne opplever at elevene takler sin sorg, men alle opplever likevel en nedgang i skolefaglige prestasjoner, konsentrasjonsvansker og mentalt fravær.

Det er vanskelig å være kontaktlærer i slike situasjoner, og det er behov for kompetanseheving på dette området i skolene.

Forord

I helt tilfeldig rekkefølge:

Takk til informantene

Takk til kjæresten

Takk til medstudenter

Takk til veileder Liv Heidi Mjelve

Takk til gode venner

Takk til familien

Takk til kaffe, sjokolade og smågodt

Denne er for deg, Emilie.

Oslo, Mai 2015

Thea Marie Johannessen

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Formål og valg av problemstilling	4
1.3	Avgrensninger	4
1.4	Oppgavens disposisjon	5
2	Teoretisk og forskningsmessig bakgrunn	6
2.1	Ungdomsskolen	6
2.1.1	Tilpasset opplæring	7
2.2	Kontaktlæreren	7
2.3	Ungdom	8
2.3.1	Maslows behovshierarki	9
2.4	Relasjoner	11
2.5	Kriser og sorg	13
2.5.1	Kriser	13
2.5.2	Sorg	14
2.5.3	Ungdom som sørger	16
2.5.4	Pedagogiske konsekvenser av kriser og sorg	19
2.5.5	Mestring	21
2.6	Hva kan skolen og kontaktlærer gjøre	24
2.6.1	Beredskapsplan	27
3	Metode	29
3.1	Valg av metode	29
3.1.1	Fenomenologi og hermeneutikk	30
3.1.2	Førforståelse	30
3.2	Semistrukturert intervju	31
3.2.1	Å skaffe informanter	31
3.2.2	Intervjuguide	33
3.2.3	Forberedelse til intervjuene	33
3.3	Gjennomføring av intervjuene	34
3.3.1	Transkribering	35
3.4	Analyse- og tolkningsarbeidet	36
3.4.1	Strukturering av data	37
3.5	Studiens kvalitet	38
3.5.1	Reliabilitet	38
3.5.2	Validitet	39
3.5.3	Generalisering	40
3.6	Etikk	40
4	Resultater og drøfting	42
4.1	Kontaktlæreres opplevelse av elevene	43
4.1.1	Faglig	43
4.1.2	Sosialt	45
4.1.3	Følelsesleie	47
4.1.4	Oppsummering og drøfting	48
4.2	Støtte til elevene	55
4.2.1	Faglig støtte	55

4.2.2	Annen støtte	56
4.2.3	Oppsummering og drøfting	57
4.3	Å være kontaktlærer i slike situasjoner	60
4.3.1	Beredskapsplan	60
4.3.2	Egen kompetanse og kompetanseheving	61
4.3.3	Kontakt med hjemmet	62
4.3.4	Støtte	62
4.3.5	Ønsker	63
4.3.6	Oppsummering og drøfting	63
5	Konklusjon og avslutning	68
5.1	Studiens problemstilling og refleksjoner	68
5.2	Drøfting av anvendt metode	71
5.3	Spesialpedagogisk relevans	72
5.4	Videre forskning	73
	Litteraturliste	75
6	Vedlegg	78
6.1	Vedlegg 1 - Kvittering på melding om behandling av personopplysninger NSD ..	78
6.2	Vedlegg 2 - Informert samtykke	79
6.3	Vedlegg 3 - Intervjuguide	81

1 Innledning

I dette kapittelet blir studiens bakgrunn for valg av tema begrunnet ut fra en samfunnsmessig, personlig og teoretisk relevans (1.1). Deretter blir studiens formål og problemstilling belyst (1.2), før det blir redegjort for studiens begrepsavklaringer og avgrensninger (1.3). Avslutningsvis i dette kapittelet presenteres oppgavens disposisjon (1.4).

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I 2012 var det over 30 000 nordmenn som fikk en kreftdiagnose. I dag blir det diagnostisert dobbelt så mange krefttilfeller enn det ble for 50 år siden, og rundt 700 barn og unge under 18 år vil miste en forelder grunnet kreft i løpet av et år (Kreftregisteret, 2014). Kreft er et samlebegrep for rund 200 forskjellige kreftformer (Grasdahl, udatert). Disse tallene støtter aktualiteten av temaet, da det er stor sannsynlighet at et barn er elev på en skole når mor eller far blir kreftsyk, enten det er på barneskole, ungdomsskole eller videregående skole. Derfor burde en hver skole og lærer være forberedt på at dette kan ramme en eller flere av deres elever.

Skolepersonell har generelle lovpålagte forpliktelser for elevenes psykososiale helse, også når elever er pårørende og etterlatte av en forelders sykdom (K. Dyregrov, 2012).

Opplæringsloven § 9a-3 presiserer skolens plikt: ”Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremme eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør” (Opplæringslova, 2014). Skolen er den arenaen hvor ungdommer tilbringer mesteparten av sin tid, og det er derfor viktig at skolen og lærerne innehar kompetanse om ungdom i sorg. Læreplanverket for kunnskapsløftet (2011) presiserer at lærere ikke kun skal ha kunnskap om generelle og spesielle vansker som elever kan ha når det kommer til læring, men også sosiale og emosjonelle vansker. I følge opplæringsloven (2014) §10-8 har skoleeieren et ansvar for at skolen innehar riktig og nødvendig kompetanse, og at skoleledelsen, undervisningspersonalet og annet personell har anledning for kompetanseheving. En av hovedoppgavene til en lærer er å tilrettelegge for læring, derfor trengs det kunnskap om hvordan elevenes mottagelighet for læring blir redusert av å være i en krisesituasjon (Schultz & Raundalen, 2008). Dersom lærerne har kompetanse om dette, og

vet hvordan en slik situasjon vil kunne påvirke eleven i skolen, vil lærerne kunne bidra til en bedre skolehverdag for disse elevene.

Det å være i en form for krisesituasjon over tid vil ha spesialpedagogisk relevans, da det å oppleve og være i en krise gjør noe med elevens læring og utvikling. Å miste en forelder er en krise som ryster de unge som rammes opp fra sin trygge hverdag, og sorgen er prosessen etterpå som skal føre dem tilbake til muligheten for å leve sitt eget liv fullt ut. Det er derfor viktig å se på skolen og pedagogenes rolle med tanke på hvordan de inngår i et samspill med, og følger opp disse elevene.

”For mange er ordet ”kreft” synonymt med død” (K. Dyregrov, 2012, s. 48). Tiden fra ungdommen får beskjed om at mor eller far er kreftsyk, til langt etter dødsfallet, vil være vesentlig for elvenes evne til å mestre sin egen livssituasjon, noe som også vil innebære hvordan elevens situasjon blir forstått og håndtert av skolen. Dette vil være kritisk for elevene for hvordan de vil utvikle seg og lære videre. Hvordan disse elevene blir sett og forstått av både lærere og medelever vil ha stor betydning, og derfor er det nødvendig at lærere har kompetanse på, og forståelse for barn i sorg og krise, og at alle skoler har en beredskapsplan som gjør lærerne i stand til å involvere seg og handle på best mulig måte (Kreftforeningen, 2011).

Alle elever har etter opplæringsloven §1-3 (2014) rett til å få opplæring tilpasset sine forutsetninger. En elevs forutsetninger vil kunne endre seg drastisk når mor eller far blir kreftsyk. For disse elevene må opplæringen tilrettelegges på en slik måte at eleven opplever en positiv og konstruktiv læring. Schultz og Raundalen (2008) mener det kan være i hovedsak to grunner til at ungdom gjennomgår sin krise alene. Den første grunnen kan være knyttet til skam, enten hos eleven selv eller i familien. De kan synes at det er flaut eller skammelig å være kreftsyk, eller å ha en kreftsyk mor, far eller ektefelle, og de beskytter seg ved å fortelle så få som mulig om sykdommen. Den andre grunnen kan være lærerens behov for beskyttelse. En lærer har i dag nok av arbeid å gjøre for å oppfylle alle pålagte krav, og det kan være de derfor ikke blander seg i elevenes personlige sfære, i frykt for merarbeid.

For mange vil skolen kunne oppleves som et fristed, en kreftfri-sone, og ungdommen kan virke både glad og fornøyd (Bugge, Schrader, & Grelland, 2006). Det vil ikke dermed si at eleven har det bra, eller ikke trenger noen form for tilpasning i skolehverdagen. Selv om

ungdommen gir uttrykk for at han eller hun har det bra, kan det likevel være vanskelig for ungdommen å konsentrere seg i timene, eller å få gjort lekser hjemme. Dyregrov (2012) refererer til Barne- og familiedepartementet (2003), som fremhever det som spesielt viktig med økt kunnskap og forståelse for hva som skjer i kreftrammede familier, med fokus på psykososial fungering og omsorg.

Lærere er eksperter i å formidle kunnskap til elever (A. Dyregrov & Raundalen, 1994), og dersom lærere har nok kunnskap og mot til å møte disse elevene med åpenhet, forståelse og trygghet, kan de bedre kunne støtte disse elevene og bidra til å forhindre en uheldig utvikling. Det er som en av studiens informanter sa, ”det er vel noe man må regne med å oppleve som lærer også, i løpet av året... at det er noe... noe som skjer foreldrene...”. Og det er noe man må regne med, og noe man bør være forberedt på som lærer. Det trenger ikke nødvendigvis å være en kreftdiagnose eller et dødsfall. Foreldre skilles, kan utvikle psykiske lidelser eller havne i fengsel. Hva som hender foreldrene vil uansett kunne påvirke deres barn på en eller annen måte, som igjen vil påvirke hvordan dette barnet gjør det som elev i skolen. Hvordan eleven gjør det i skolen, vil blant annet være avhengig av hvordan kontaktlærer møter, støtter og forstår denne eleven. Heldigvis er det mange som overlever kreften, men det at mor eller far har eller har hatt en kreftdiagnose vil likevel bringe utrygghet, usikkerhet og bekymring inn i en familie. En ungdom kan ta med seg disse følelsene inn i skolehverdagen, og bære på dem lenge – selv etter at mor eller far har blitt frisk.

Jeg har dessverre personlige erfaringer når det kommer til dødsfall grunnet kreft, både i egen, og i andre nære familier. I de fleste av disse tilfellene har det vært ungdomsskoleelever som har mistet en av sine foreldre i kampen mot kreften. Dette har naturligvis gjort skolesituasjonen for disse ungdommene noe vanskeligere og mer komplisert enn det den var før kreftdiagnosen og før dødsfallet. Det er disse erfaringene som har åpnet mine øyne og min interesse for temaet, da det virker som om disse ungdommene har mottatt særs forskjellig tilrettelegging og forståelse fra sine skoler. Jeg har så langt kun hørt ungdommenes og deres familier sin side av saken når det kommer til det å gå på skolen under en slik krise. Derfor ønsket jeg i denne studien å undersøke hvordan kontaktlærere i ungdomsskoler forstår og opplever å ha elever som har vært pårørende, og senere etterlatte av en forelders kreft.

1.2 Formål og valg av problemstilling

Formålet med denne oppgaven er å vinne kunnskap om ungdommers situasjon i skolen når en foresatt får en alvorlig kreftdiagnose – sett gjennom kontaktlærerens øyne og opplevelser, og via teoretisk relevant faglitteratur og forskning. Jeg håper at denne studien kan bidra til å gjøre det enklere for ungdommen og familien forøvrig å vite hvilke rettigheter man har, og også at skolen og lærere skal vite hva de er pliktet til å gjøre, hva de bør gjøre, og lære av andres erfaringer. Derigjennom blir dette også et bidrag med tanke på den enkelte ungdom som blir rammet, for å forebygge lærings- og utviklingsvansker som følge av krisen. Som nevnt vil det å være i denne situasjonen ha pedagogisk relevans for ungdommen, da det å være i en kontinuerlig krise over en lengre periode, vil påvirke ens evne til å konsentrere seg, innlæringsprosesser og utvikling. Gjennom god støtte i skolen vil man kunne redusere eventuelle vansker betraktelig.

På bakgrunn av dette har oppgaven følgende problemstilling:

Hvordan opplever kontaktlærere i ungdomsskolen å ha elever hvor en av foreldrene dør av kreft?

For å svare på problemstillingen har jobbet ut ifra disse forskningsspørsmålene:

Hvordan opplever kontaktlærerne elevene faglig, sosialt og følelsesmessig?

Hva gjør kontaktlærerne for å støtte elevene?

Hvordan oppleves det å være kontaktlærer i denne situasjonen?

Jeg skulle gjerne ha hørt studiens informanternes elever sine historier også, men grunnet prosjektets rammebetingelser ble det ikke ansett som mulig.

1.3 Avgrensninger

Begrepet ungdom blir i denne oppgaven brukt om elever i ungdomsskolen. Her finner vi som regel ungdommer mellom 12 og 16 år. De som er født sent på året begynner i 8. klasse som 12 åringer, og de som er født tidlig på året går ut av 10. klasse som 16 åringer. Likevel er det

deler av teorien som også kan gjelde for både lavere og høyere alderstrinn. Der det faller seg naturlig vil begrepet elever brukt i stedet for ungdom.

I denne studien er begrepet 'pårørende' brukt om personene rundt den syke, som ungdommen og en eventuell ektefeller eller samboer, mens de blir omtalt som 'etterlatte' når den syke er død.

Jeg kommer ikke til å gå inn på ulike former for kreft, eller forekomst av kreft annet enn det som er gjort i innledningen. Det har i denne oppgaven vært irrelevant hvilken form for kreft foreldrene til elevene hadde.

Jeg har heller ikke tatt med i betraktningen om verken kontaktlærerne eller elevene er en del av en religion eller ikke, eller hvor troende de er. Tro og religion var heller ikke noe informantene tok opp som tema, annet enn at alle foreldrenes begravelser ble holdt i kirken.

Det var heller ikke aktuelt å gå inn i lærernes eller elevenes sosioøkonomiske bakgrunn.

1.4 Oppgavens disposisjon

I kapittel 2 presenteres oppgavens teoretiske holdepunkt. Her presenteres den teoretiske forståelsen av kriser, sorg, ungdom, betydningen av relasjoner og mestring. I kapittel 3 presenteres metoden som er benyttet i studien, hvordan intervjuprosessen har blitt gjennomført, studiens analysearbeid og ulike forskningsmessige overveielser. I kapittel 4 introduseres en presentasjon av resultatene fra intervjuene, og dette blir drøftet fortløpende opp mot teorien som er presentert tidligere. Kapittel 5 blir det oppsummert og foretatt konklusjoner med tanke på studiens funn, drøfting av anvendt metode, temaets spesialpedagogiske relevans, samt forslag til videre forskning.

2 Teoretisk og forskningsmessig bakgrunn

I dette kapitlet presenteres studiens teoretiske grunnlag. Det å sette seg inn i teori og tilegne seg kunnskap som naturlig kan knyttes til fenomenet man ønsker å undersøke er en nødvendig del i et forskningsprosjekt. Siden denne studiens tema og problemstillingen omhandler begreper som ungdomsskole, kontaktlærer og død er det naturlig at det er disse temaene som blir tatt opp i dette kapitlet, i tillegg til temaer som er over- eller underordnede av disse begrepene. Kapitlet starter med å presentere ungdomsskolen som institusjon og dens styrende mandat, i tillegg til prinsippet om tilpasset opplæring (2.1-2.1.1). Deretter vil kontaktlærerens oppgaver og ansvar beskrives (2.2), før en kort redegjørelse av ungdom og ungdomstiden (2.3). Deretter beskrives Maslows behovshierarki (2.3.1). Så blir betydningen av relasjoner mellom lærer og elev, mellom ungdom og venner, og relasjoner innad i familien beskrevet (2.4). Så presenteres ulike former for kriser og sorg, og mulige konsekvenser av dette (2.5-2.5.2). Deretter handler det spesifikt om sorg hos ungdom (2.5.3) og de pedagogiske konsekvensene sorg og krise kan medføre (2.5.4), og mestring (2.5.5). Til slutt er det redegjort for hva skolen og kontaktlæreren bør gjøre for sørgende elever (2.6) og viktigheten av en beredskapsplan (2.6.1).

2.1 Ungdomsskolen

Ungdomsskolen er en del av den tiårige grunnskolen, og utgjør i 8-10 trinn. Skolens mandat er gitt gjennom to hovedkilder: Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) og Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (Opplæringsloven). Opplæringsloven sier blant annet at:

Skoleeigaren har ansvar for å ha riktig og nødvendig kompetanse i verksemda.

Skoleeigaren skal ha eit system som gir undervisningspersonale, skoleleiarar og personale med særoppgåver i skoleverket høve til nødvendig kompetanseutvikling, med sikte på å fornye og utvide den faglege og pedagogiske kunnskapen og å halde seg orienterte om og vere på høgde med utviklinga i skolen og samfunnet.

(Opplæringslova, 2014, §10-8)

Elevene skal gjennom opplæringen bli i stand til å mestre sine egne liv, og det er altså skoleeierens ansvar for at undervisningspersonalet, rektor og annet personale har tilstrekkelig kompetanse for å hjelpe elevene til å oppnå dette. Det forventes at skolen og kontaktlærer samhandler med alle sentrale aktører i elevens liv – utover det lovpålagte samarbeidet med hjemmet (Olsen & Skogen, 2014). Opplæringsloven har et overordnet krav til godt psykososialt miljø: ”Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring” (Opplæringslova, 2014, § 9a-1). Opplæringsloven § 9a-3 presiserer skolens plikt for å oppnå dette: ”Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør” (Opplæringslova, 2014).

2.1.1 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring (TPO) er et gjennomgående prinsipp i hele grunnopplæringen, og i opplæringsloven står det blant annet at ”opplæringa skal tilpassast evnane og føresetnadene hjå den enkelte eleven[...]” (Opplæringslova, 2014, §1-3). I teorien kan dette virke ganske enkelt, men i praksis er dette i utgangspunktet en umulig oppgave, og et uoppnåelig mål. Prinsippet om tilpasset opplæring bør i følge Olsen og Skogen (2014) heller betraktes som en slags ledestjerne i opplæringen og et ideal å strebe mot. Det skal være et virkemiddel for at alle elever skal kunne oppleve et økt læringsutbytte (Utdanningsdirektoratet, 2011). Oppsummert handler dette om elevenes generelle rett til en opplæring som tilpasses ens evner og forutsetninger (Olsen & Skogen, 2014). Sammen med prinsippet om tilpasset opplæring er det også et pålagt krav om tidlig innsats. Dette handler om å avdekke eventuelle faglige eller psykososiale vanskeligheter eller problemer så tidlig som mulig, forebygge, og sette inn tiltak så fort som mulig etter at problemet eller vansken er avdekket eller oppstått (Olsen & Skogen, 2014).

2.2 Kontaktlæreren

Kontaktlærer er en relativt ny betegnelse og funksjon på de tidligere betegnelsene og funksjonene som lå i klassestyrer eller klasseforstander (Olsen & Skogen, 2014). Etter at opplæringsloven ble endret i 2003, dukket betegnelsen kontaktlærer opp, og funksjonen er nå knyttet til en tildelt gruppe av elever. Tanken bak dette er at alle elever skal ha en fast lærer som har ansvaret for å holde kontakten med alle. Denne rollen er sentral i arbeidet for

utviklingen av skoler med høy grad av tilpasset opplæring, og for å skape et trygt og helhetlig læringsmiljø for alle elever i skolen (Olsen & Skogen, 2014). Kontaktlæreren har blant annet ansvaret alle oppgaver som omhandler det administrative, praktiske og sosialfaglige rundt den gruppen elever man har, i tillegg til det psykososiale miljøet i klassen (Olsen & Skogen, 2014; Opplæringslova, 2014). I og med at det psykososiale miljøet blant annet er kontaktlærers ansvar, trenger de kompetanse om psykososiale sammenhenger, altså kompetanse om relasjoner mellom elever, og elever og voksne, men også om sosiale og emosjonelle forhold hos den enkelte elev (Olsen & Skogen, 2014).

2.3 Ungdom

Da man er ungdom er puberteten et sentralt tema. Man bringes gradvis inn i en overgangsperiode der man er verken barn eller voksen (Ulvund, 2009). De fleste forbinder nok puberteten med kroppslig utvikling, men dette er også starten på ungdommens psykologiske utvikling. Ungdomstiden er som regel preget av et ønske om å være lik alle andre, kroppslig utvikling og pubertet, løsrivelse fra familien, første utprøving av rusmidler, og første tilnærminger til de man er tiltrukket av (Bugge & Røkholt, 2009). Dette er en sårbar gruppe mennesker, som står overfor en lang rekke utfordringer. De gjennomgår en prosess hvor de blir selvstendige og ansvarlige individer som skal klare å ta seg av seg selv, medmennesker og livsutfordringer (Kvello, 2008; Ulvund, 2009).

Denne perioden er svært viktig i utviklingen av personlighet. En personlighet omfatter et menneskes tanker og følelser, og hvordan man oppfører seg og oppfatter seg selv. Ungdom veksler mellom å føle seg som et barn, en ungdom og en voksen, og dette kan medbringe seg stor frustrasjon. De er i en løsrivelsesfase fra foreldrene, noe som medfører en sterk opposisjonstrang, og knytting av nye vennskapsbånd står sentralt. Denne perioden er for de fleste en tid preget av sterke følelsesmessige svingninger, og det er en stor økning av negative tanker og følelser i denne alderen (Ulvund, 2009). Fra man er 12 år, er selvbildet spesielt sårbart. Mange ungdommer strever med å styrke et selvbylde som slår sprekker, og midt i dette følelsesmessige kaoset er de på leting etter sin identitet, samtidig som de er utsatt for et stort press om å være lik som 'alle andre' (Ulvund, 2009). I denne søken etter identitet er det viktig at ungdommen opplever familien som en trygg base, og selv om ungdom sjeldent er

veldig åpne om sine tanker og følelser, er det trygt å vite at de alltid kan komme hjem til foreldrene (Ulvund, 2009).

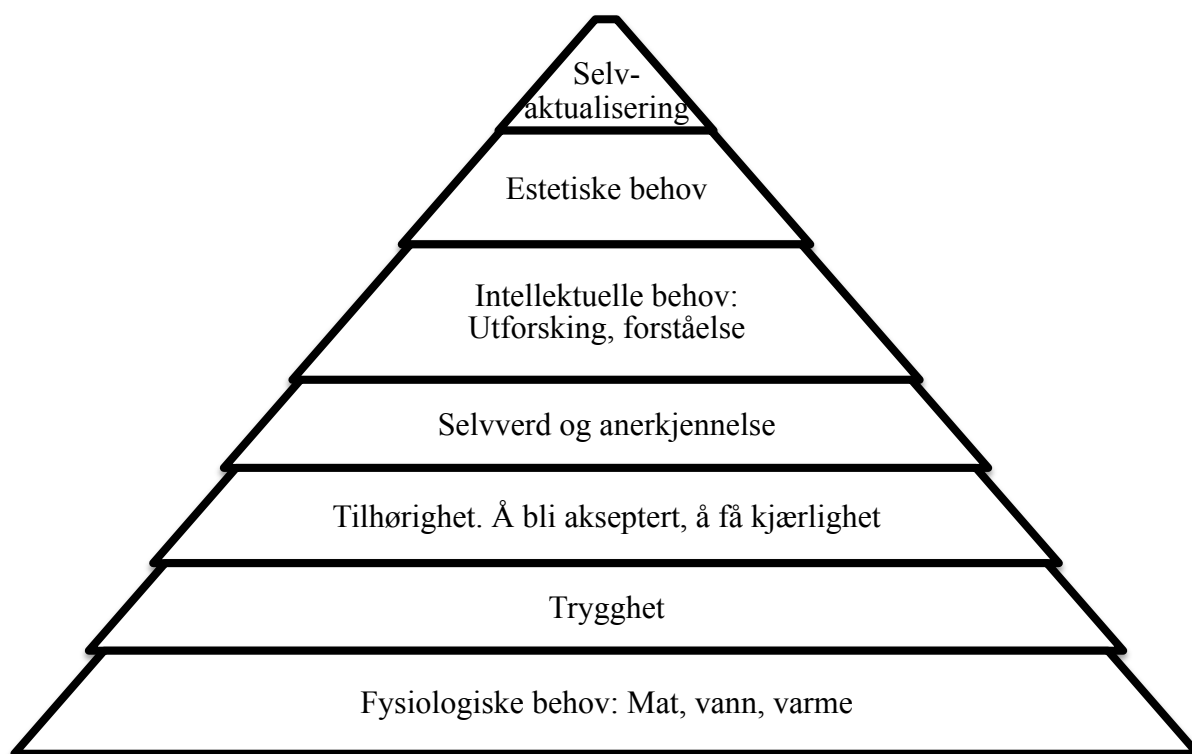
Å være en ungdom vil for mange oppleves som en krise i seg selv. Å oppleve en stor følelsesmessig krise i en allerede turbulent fase av livet vil kunne være overveldende, og det kan komplisere ”en allerede problematisk utviklingsfase” (A. Dyregrov, 2008, s. 8).

Ungdommen har kanskje ikke utviklet rette mestringsstrategier for hvordan de skal takle situasjonen, og løsrivelsesprosessen fra foreldrene blir endret. Ungdommer som opplever at en av foreldrene blir alvorlig kreftsyke og dør vil derfor være ekstra avhengige av et godt støtteapparat og omsorgsmiljø rundt seg.

2.3.1 Maslows behovshierarki

En av de sentrale teoretikerne innenfor humanistisk psykologi, Abraham Maslow, tenker seg at menneskers behov utgjør et hierarki som ofte fremstilles som en pyramide (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Han skiller mellom to hovedtyper av behov; mangelbehov og vekstbehov. Mangelbehovene er grunnleggende behov, som alle mennesker trenger å få tilfredsstilt og som er kritiske for menneskers fysiske og psykiske velvære. Disse behovene er fysiologiske behov, behov for tilhørighet og kjærlighet, behov for sikkerhet og trygghet, og behov for å verdsette seg selv og bli verdsatt av andre (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Vekstbehovene trer frem når mangelbehovene er tilfredsstilt, og inkluderer estetiske behov, behov for selvaktualisering, og behov for kunnskap og forståelse (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Som vi ser i figur 1 nedenfor, befinner mangelbehovene og de fysiologiske behovene seg nederst. De fysiologiske behovene er de mest grunnleggende behovene mennesker trenger for å overleve, som behovet for mat, oksygen, søvn, hvile og drikke. Disse behovene vil dominere en persons oppmerksomhet dersom de ikke er dekt (Skaalvik & Skaalvik, 2013). En elev som sliter med for eksempel søvnvansker eller dårlig matlyst grunnet mor eller fars sykdom eller død, vil derfor ikke klare å konsentrere seg på skolen.



Figur 1. Maslows behovshierarki. Laget etter Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 141).

Et trinn høyere finner vi behovet for trygghet, som også innebærer behov for stabilitet, beskyttelse, sikkerhet, struktur, orden og forutsigbarhet. Oppmerksomheten vil også her dominere rundt det å føle seg trygg og sikker dersom dette ikke er tilfredsstillt (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dersom mor eller far er alvorlig syk, og ungdommen ikke vet hvordan det går med dem den dagen, eller ikke vet hva som venter dem når de kommer hjem, vil ikke eleven klare å rette sin fulle oppmerksomhet mot det læreren underviser i eller oppgaven de har foran seg. Et steg høyere opp ligger behovet for tilhørighet og kjærlighet. Dersom en elev er utstøtt eller ikke føler noen tilhørighet i klassen eller skolen, kan eleven være så opptatt av sine sosiale problemer, at det ikke er plass til å konsentrere seg om det faglige (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Skaalvik og Skaalvik (2013) henviser også til forskning som viser at elever som har en varm og omtenkfull lærer, viser større motivasjon for det faglige arbeidet i skolen. Det neste trinnet er det øverste av mangelbehovene i pyramiden, og handler om positiv selvoppfatning, anerkjennelse og selvrespekt. For å dekke disse behovene trenger eleven å få oppgaver tilpasset deres nivå, og at elevens arbeid blir anerkjent ut fra forsøk og ikke kun resultat (Skaalvik & Skaalvik, 2013). De tre øverste nivåene i pyramiden handler om vekstbehovene, altså behovene for å utvikle talenter, ferdigheter og kunnskaper, og bruke

sine ressurser. Dette vil, ifølge Maslow, kun være mulig når de andre mangelbehovene er tilfredsstilt (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

2.4 Relasjoner

Når ungdom av en eller annen grunn sliter, kan det føre til anstrengte og vanskelige relasjoner mellom ungdommen og lærere, familie og/eller jevnaldrende (Haugen, 2008).

”Det er i stor grad lærerens handlinger som legger grunnlaget for elevens tillit til lærer” (Olsen & Skogen, 2014, s. 43). Etterlatte og traumatiserte ungdom har selv rapportert at kommunikasjonen med lærerne ofte blir anstrengt og komplisert (A. Dyregrov, 2004). En kontaktlærer bør ha gode relasjoner til sine elever, blant annet for å kunne skaffe seg kunnskap om elevene sine, for å igjen kunne velge hvilke metoder og arbeidsformer som vil gi størst læringsutbytte for elevene (Olsen & Skogen, 2014). Kontaktlærere er gjennom opplæringsloven (2014) pålagt å gjennomføre minst to formelle samtaler i løpet av skoleåret med de elevene hun eller han har ansvaret for. Men i tillegg kommer de daglige møtene og samtalene som skjer i klasserommet, på gangen, i friminuttene eller på butikken. Måten disse uformelle samtalene og møtene blir håndtert på av kontaktlæreren vil ha stor betydning for relasjonen mellom lærer og elev, og også for elevens relasjon til egen læringsprosess og opplevelse av skolen som institusjon (Olsen & Skogen, 2014). Kontaktlæreren skal fungere som et bindeledd mellom eleven og det eleven lærer, og mellom eleven og et eventuelt støtteapparat – men da er det en forutsetning med en trygg og god relasjon (Olsen & Skogen, 2014).

Ungdom er knyttet til sine foreldre, på godt og vondt. Som regel er familien den primære kilden til støtte og omsorg for ungdommer, men i denne alderen er ungdommen, som nevnt, i en løsrivningsfase og de kan føle en opposisjonstrang overfor sine foreldre. Det er naturlig at de som bor under samme tak som en som er rammet av alvorlig sykdom, får sine roller endret for å få hverdagen til å gå rundt (Ytterhus, 2012). Det er ofte konsekvensene av sykdommen, og ikke sykdommen i seg selv, som er vesentlig for barn og unges situasjon. Foreldrenes omsorgskapasitet kan svekkes, og familiens samspill endres (Gjesdahl, 2012). Dyregrov (2012) viser til forskning som viser klare sammenhenger mellom dårlig familiekommunikasjon og ungdommers nedsatte psykososiale fungering. Hun viser også til

forskning som viser sammenhenger mellom ungdommers fysiske, psykiske og sosiale konsekvenser og mulighet for å stille spørsmål og få informasjon om forelderens sykdom. Noen familier kan også ha konfliktfylte relasjoner, enten i forkant av sykdommen og dødsfallet, eller så kan dette være den utløsende konfliktfaktoren (Bugge & Røkholt, 2009).

Det hender altfor ofte at barn og ungdom tar på seg for mye ansvar i hjemmet når belastningene i familien er store, og foreldrene ikke får tilstrekkelig hjelp og avlastning fra venner og/eller andre instanser (Gjesdahl, 2012). Den syke forelderen blir kanskje innlagt på sykehus i lengre perioder, og den pårørende forelderen kan tilbringe mange timer sammen med den syke på sykehuset. Dette gjør at barna i hjemmet ofte kan bli overlatt til seg selv, må selv ordne med middag og småsøsken, og det er færre som kan hjelpe til med leksene. Det er viktig at barn og ungdom får slippe omsorgsoppgaver, plikter og belastninger som er for store for dem, slik at de ikke mestrer dem (Gjesdahl, 2012). Aleneforeldre (etterlatte) har ofte flere problemer å stri med når de blir alene om omsorgen for en ungdom. De kan sette egne behov til side for å gi ungdommen det den trenger, eller de kan ha vanskeligheter for å sette grenser da de kanskje ikke har noen å diskutere problemstillinger rundt ungdommen med (Ulvund, 2009).

Når man blir ungdom tilbringer man gjerne mindre tid sammen med familien, og mer tid alene eller med venner (Balk, Zaengle, & Corr, 2011). Venner er helt vesentlig for ungdom, og det kan være viktig for ungdommen å ha noen nære venner som vet om situasjonen hjemme, eller som forstår sorgreaksjoner og vet hvordan de på best mulig måte kan støtte vennen sin (Bugge & Røkholt, 2009). Dette kan være problematisk dersom vennene ikke forstår. Det er mange som heller ikke vet hva de skal si eller som tror at den etterlatte vennen ikke vil snakke om det som har skjedd, slik at de unngår helt å snakke om det med vennen som har en syk eller død forelder (A. Dyregrov, u.å.). Vennene kan være usikre på hvordan de skal oppføre seg og hva de skal si, og det kan derfor hende at vennene trekker seg bort. De erfaringene ungdommer som opplever å miste foreldre får gjennom død og sykdom, medfører at de går glipp av noe fra ungdomstiden, de mister noe. De modnes ofte på en måte som kan skape avstand til tidligere venner, samtidig som nye venner kan komme til (K. Dyregrov, 2012). Ungdommen kan ha stort behov for å være mye sammen med familien, samtidig som de kan ha et stort behov for å være mye sammen med venner. Dette kan skape dilemmaer for ungdommen, og det kan være vanskelig å finne en balansegang, noe som kan gi ungdommen dårlig samvittighet enten overfor familien og den syke, eller overfor vennene.

2.5 Kriser og sorg

”Kunnskap om sorg og krise påvirker vår måte å være på” (Raundalen & Schultz, 2006, s. 11).

2.5.1 Kriser

Det finnes mange ulike former for kriser, men man kan putte dem inn under to hovedgrupper: kollektive kriser som angår oss alle, og de individuelle krisene som rammer enkeltpersoner og familier (Schultz & Raundalen, 2008). Eksempler på kollektive kriser er terrorangrep og naturkatastrofer der det er mange som blir utsatt og rammet, mens individuelle kriser er for eksempel det å ha alvorlig syke foreldre, samlivsbrudd hos foresatte, et søsken som er blitt skadet eller dødd i en ulykke, en pappa som er i fengsel osv. (Schultz & Raundalen, 2008). Det er viktig å huske på at det i stor grad forekommer individuelle kriser i kollektive kriser også. Ropstad og Tønnesen (1998) skiller igjen mellom to typer individuelle kriser; livskriser og traumatiske kriser. En livskrise er noe som gjerne oppstår i overgangen fra en livsfase til en annen, og man opplever reaksjoner som er knyttet til faser i livet som de fleste mennesker må gjennomgå, som for eksempel å begynne på skolen, overgang mellom skoler, flytte hjemmefra osv. Dette krever en sosial og psykisk omstilling som for mange kan oppleves som veldig tungt (Ropstad & Tønnessen, 1998). En traumatisk krise er noe som fremkalles av en ytre begivenhet som for eksempel overfall, trafikkulykker, beskjed om at du selv eller en nær person har en livstruende sykdom og dødsfall. En traumatisk krise kan gi reaksjoner som endrer seg over tid. Raundalen og Schultz benytter seg av følgende definisjon når det kommer til barn og ungdom i krise

Krise er en hendelse som overvelder barnet fordi tillærte mestringsstrategier ikke fungerer der og da, eller fordi barnet ennå ikke har lært adekvate mestringsstrategier. Derav også behovet for krisehjelp som innebærer å gi støtte, opplegg for bearbeiding og læring.

(Raundalen & Schultz, 2006, s. 15)

De vanligste reaksjonene på kriser er angst, uro, mareritt og/eller konsentrasjonsvansker, men dette kan utvikle seg til søvnforstyrrelser, manglende matlyst, sengevæting, store faglige vansker og/eller depresjon (Ropstad & Tønnessen, 1998). De fleste av disse symptomene vil kunne føre til vanskeligheter både med å holde tritt med jevnaldrende, og med å møte opp på skolen i det hele tatt. I læreplanverket for kunnskapsløftet blir det påpekt at:

Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi.

(Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 2)

Siden dette er en del av opplæringens mål, er skolen også nødt til å lære elever hvordan de skal mestre ulike krisesituasjoner, og hjelpe til å regulere den følelsesmessige ubalansen som følger med en krise. Fellestrekkene for alle former for kriser er at de skaper pedagogiske konsekvenser for læring, da elevenes læringsforutsetninger endres (Schultz & Raundalen, 2008).

2.5.2 Sorg

Sorg er knyttet til forskjellige former for tap, altså at man har mistet noen eller noe (Skårderud, Stänicke, Haugsgjerd, Maizels, & Engell, 2010). Døden er en uunngåelig del av livet. Enten det gjelder tap av et kjæledyr, besteforeldre, venner, lærere, søsken eller foreldre, vil de aller fleste i løpet av livet oppleve å miste noen de står nær. Sorg er en prosess som oppstår grunnet store eller små hendelser, som kan gjøre livet vanskelig i lang tid. Prosessen innebærer store individuelle variasjoner, og det finnes ingen riktig eller gal måte å reagere på. Evnen til å reagere på et tap med sorg og nedstemthet er ikke bare en naturlig reaksjon, men også en sunn mental kompetanse (Skårderud et al., 2010). For noen er sorgen verst i begynnelsen, så stabiliserer deg seg etter hvert og blir gradvis bedre, andre opplever en gradvis eller radikal forverring over tid, mens for andre kan sorgen komme i bølger (Bugge & Røkholt, 2009).

Å miste en nær person er, ifølge Bowlby (1981), en av de mest intenst smertefulle opplevelsene et menneske kan oppleve. Det finnes mange forskjellige former for sorg. Det er mange som opplever en ventesorg gjennom sykdomsforløpet til nære personer. Det er mange som skammer seg over denne formen for sorg, og det er få som snakker om at slike tanker og en slik sorg er vanlig. Derfor blir dette stadiet i sorgen i stor grad holdt skjult (K. Dyregrov, 2012).

Selv om etterlatte barn har de sterkeste sorgreaksjonene, er det svært god grunn til å anbefale et sterkere fokus på ventesorger. Ventesorger har ofte innslag av traumereaksjoner og angst og vil sannsynligvis forsterke sorgen ved død dersom den ikke tas på alvor.

(K. Dyregrov, 2012, s. 49)

Det er også noen som opplever en form for lettelse når noen dør etter langvarig sykdom, grunnet denne kanskje altoppslukende ventesorger, konstante bekymringen og uroen. Denne lettelsen kan igjen føre til dårlig samvittighet hos ungdommen (Bugge et al., 2006).

Det kan også være smertefullt å være vitne til sorg hos noen man er glad i, eller bryr seg om, da det kan virke som om det ikke er noe man kan gjøre for å hjelpe den etterlatte. ”For den etterlatte er det ingenting, bortsett fra å få tilbake den døde, som kan gi sann trøst” (Bowlby, 1981, s. 8, min oversettelse). For noen kan sorgen bli for mye å takle. De kan bli frosset fast i en nedstemthet, og negative tanker om seg selv, fremtiden og et liv med det som er tapt kan bli overveldende (Skårderud et al., 2010). Depresjon er vanligvis forbundet med opplevelsen av et tap (Frydenberg, 2008).

Intensiteten av sorg vil variere fra person til person, men også, som nevnt tidligere, over tid. Det kan virke som om en person har det helt fint og har ’kommet over’ tapet, før det plutselig blir verre, og personen er i sorgen igjen. Dette kan skje gjennom hele livet, og gjerne i forbindelse med høytider, viktige datoer som for eksempel bursdager, uteksaminering fra skole, når man selv får barn osv (Heath & Cole, 2011). Bowlby mener følgende:

There is a tendency to underestimate how intensely distressing and disabling loss usually is and for how long the distress, and often the disablement, commonly lasts. Conversely, there is a tendency to suppose that a normal healthy person can and should get over a bereavement not only fairly rapidly but also completely.

(Bowlby, 1981, s. 8)

Uansett alder kan man aldri være fullt ut forberedt på sorgen og smerten som følger tapet av en man er glad i (Frydenberg, 2008). Men hvordan man opplever en sorg vil være avhengig av alder. Et barn på 5 år vil sørge på en annen måte enn et voksent menneske. Man utvikler

gradvis en større forståelse for endeligheten av døden, og man har ulike refleksjoner rundt døden avhengig av alder.

2.5.3 Ungdom som sørger

At en kjær person er alvorlig syk, eller å miste en kjær person, som en forelder ofte er for en ungdom, er noe av de mest traumatiske opplevelsene man kan gjennomgå (Frydenberg, 2008). Ungdomstiden er, som nevnt, en tid preget av både kroppslige, psykologiske og sosiale forandringer, og ungdommen har behov for trygget og stabilitet samtidig med behovet for selvstendighet og løsrivelse fra familien (A. Dyregrov, u.å). Ungdom er også i en løsrivelsesprosess, og det å oppleve en krise i form av å miste en foresatt kan gjøre løsrivelsesprosessen vanskeligere. Bowlby (1981) mener at styrken i tilknytningen mellom foreldre og deres barn kan være avgjørende for hvordan sorgen blir håndtert.

En ungdoms sorg skiller seg fra både barns og voksnes sorg. Ungdom har ofte en større forståelse og mer refleksjoner rundt døden enn det barn har. Samtidig er ungdom mer selvsentrerte enn voksne, og de kan sitte igjen med følelsen om at ingen vet hvordan de har det eller hvordan de føler seg, noe som kan føre til en ensomhetsfølelse og isolasjon (Frydenberg, 2008). De har en kognitiv forståelse av døden, men de kan streve mer med eksistensielle spørsmål som 'hva er meningen med livet', 'hvorfor skjer dette med vår familie/meg' osv. (Cohen, Mannarino, Greenberg, Padlo, & Shipley, 2002). Mange unge bearbeider ofte sorgen sin alene, og slipper savnet og følelsene til i det skjulte, mens andre driver ut følelsene sine med sinne og aggresjon mot andre (Bugge et al., 2006).

Det er umulig å si hvor lenge sorgen vil vare, men ungdom som beskriver sorgprosessen sin deler den gjerne inn i følgende perioder:

1. **Den uvirkelige sorgen:** Det tar tid før du fullt ut forstår at den døde/det tapte ikke kommer tilbake. Det kan ta tre uker, tre måneder eller kanskje ett år før du virkelig begynner å reagere eller tenke over tapet på en mer dyptgripende måte.
2. **Den offentlige sorgen:** Den offentlige sorgen er når alle rundt deg gir oppmerksomhet og støtte. Denne perioden kan variere avhengig av hva som har hendt. Hvis en ungdom mister en av foreldrene sine, varer dette ofte vare i to-tre uker.
[...]

3. **Alenesorgen:** Det er når du går og grubler selv, tenker mye på den som er død, eller det du har mistet, kanskje plages med skyldfølelse eller skamfølelse. Det kan være vanskelig å konsentrere seg på skolen, du kan lett bli irritert eller lei deg, og noen opplever at de blir litt annerledes enn vennene sine. Dette er ofte den tyngste og lengste tida.
4. **Mening i sorgen:** Gradvis blir det lettere, og mange vinner ut at de har lært utrolig mye av all grublingen. Noen synes de kommer ut av sorgen som sterkere mennesker. De vet hva som er viktig i livet, og de har lært mye om seg selv og andre. Det betyr ikke at de ikke savner det de har mistet. Å komme dit kan ta to-tre år, men heldigvis er det ikke like vondt hele tida.

(Bugge et al., 2006, s. 7)

Når voksne personer opplever sorg, blir de gjerne sykemeldt fra jobben for en viss periode eller i en viss prosent, mens elever 'må' tilbake i skolen da begravelsen er over (Skjørseter, 2015). Å vite hvordan man som lærer kan støtte ungdom som sørger er derfor viktig, da epidemiologiske bevis viser større forekomst av problemer hos barn og ungdom som har mistet en nær person enn dem som ikke har det (Ringler & Hayden, 2000). For noen elever vil skolen kunne oppleves som et slags fristed hvor de kan slippe unna kreften, døden og sorgen. Det kan hjelpe å holde sorgen på avstand av å ha konkrete arbeidsoppgaver og venner å være sammen med (Bugge et al., 2006).

Ungdom som sørger, kan være risikoutsatte elever, i det forstand at de kan stå i fare for å utvikle psykososiale og/eller emosjonelle vansker på grunn av sin sorg. Risikofaktorer er en rekke faktorer som kan øke faren for utvikling av forskjellige vansker, og begrepet er ofte brukt i forståelsen av utviklingen av psykiske vansker (Kvelling, 2008). En risikofaktor kan defineres som en hvilken som helst stressfaktor hos individet eller i oppvekstmiljøet som kan assosieres med økt mulighet for negativ psykososial utvikling i fremtiden, som blant annet tapet av en forelder (Nordahl, Manger, Sørli, & Tveit, 2005; Skårderud et al., 2010). Hvordan risikofaktorer takles av ungdommen avhenger av en rekke faktorer. En ungdoms sårbarhet er et resultat av medfødte forhold, kjønn, hvordan oppveksten har vært frem til tidspunktet for forelderens sykdom og død, og hva dette har ført til av utvikling av personlighetstrekk og mestringsmekanismer (Skårderud et al., 2010).

Det er ikke lett å finne en overordnet definisjon av emosjonelle vansker eller emosjonelle forstyrrelser, da det er uenighet blant forskere i forbindelse med spørsmålet om komorbiditet (Haugen, 2008), men det forbundet med følgende karakteristika:

1. En manglende evne til å lære som ikke kan forklares ved intellektuelle sensoriske eller helsemessige faktorer
2. En manglende evne til å utvikle eller opprettholde tilfredsstillende relasjoner med jevnaldrende og lærere
3. Upassende atferd eller følelser under normale omstendigheter
4. En generell altoverskyggende grad av ulykkelighet eller depresjon
5. En tendens til å utvikle fysiske symptomer eller frykt assosiert med personlige problemer eller skoleproblemer

(Kavele, Forness og Mostert 2005, referert i Haugen, 2008, s. 25)

Haugen (2008) skriver også at vanskene relateres til negative følelser som tristhet, angst og skyld, og sentrale forhold handler om et misforhold mellom miljøet og styrken på vanskene, og varigheten av den emosjonelle reaksjonsformen.

Servaty-Seib og Hayslip (2002-2003) viser til forskning som sammenlignet sorgen hos voksne som mistet en av sine foreldre mens de var ungdom, med voksne som mistet en av sine foreldre etter at de ble voksne. Denne undersøkelsen viste at de som mistet en forelder da de var ungdom hadde mer sinne, irritabelhet, søvnproblemer og sosiale vanskeligheter sammenlignet med kontrollgruppen. De hadde også større vanskeligheter med å akseptere at forelderen var død. Dehlin og Mårtensson (2009) refererer også til forskning som viser at ungdom som mister en forelder er i en risikosone for å utvikle depresjoner og andre emosjonelle problemer, både i tiden rett etter dødsfallet, men også mange år senere som voksne dersom de ikke får jobbet seg ordentlig gjennom sorgen.

A. Dyregrov og Raundalen (1994) presiserer at i en familie er det ikke bare en ungdom som mister en mor eller far, men det er en mor eller far som har mistet sin ektefelle eller samboer, onkler og tanter har mistet en søster eller bror, og besteforeldre har mistet et barn. Det kan derfor være vanskelig for den etterlatte forelderen å gi trøst og støtte til dine barn, grunnet sine egne følelser og emosjonelle ubalanse (Heath & Cole, 2011). Dette vil også

kunne være vanskelig for den utvidede familien, og ungdommen kan føle at det ikke er plass til han eller hennes sorg.

Ungdommen kan også tilbringe flere timer sammen med den syke på sykehuset, og de kan bevitne hvordan forelderen endrer seg både utseendemessig og mentalt (Bugge et al., 2006). Kreftsyke pasienter kan bli veldig tynne da de ikke får i seg nok næring grunnet dårlig matlyst og kvalme, og de kan oppleve hårtap grunnet cellegift. Man kan også bli sløvere, og orker kanskje ikke å ha besøk så lenge, eller klarer ikke å være med i samtalene på samme måte som før. Det kan være tøft for barn og unge å oppleve at moren eller faren sin forandrer seg så mye, både fysisk og mentalt. Miljøet rundt ungdommen vil være vesentlig for å kunne oppleve positive mestringsstrategier i sorgarbeidet, og etter hjemmet er skolen det viktigste miljøet for ungdommen.

2.5.4 Pedagogiske konsekvenser av kriser og sorg

Å oppleve kriser og å være i sorg over tid kan påvirke helsen og den daglige funksjonen til ungdommer, da det kan gå ut over både den mentale og den fysiske helsen (A. Dyregrov, 2004). Psykologiske teorier om læring mener at hjernen har begrenset arbeidskapasitet, så selv om eleven legger inn en større arbeidsinnsats enn tidligere kan de likevel gå ned i karakterer, da sorgen vil oppta deler av arbeidskapasiteten, slik at det er mindre plass og energi igjen til skolearbeidet (Bugge et al., 2006). Sterke følelser og minner kan stjele arbeidskapasiteten, og det er omtrent umulig å styre vekk forstyrrende tanker, og det er vanskelig å ta seg sammen.

Effekten av sorg kan ha både kortidsvirkninger og langtidsvirkninger på eleven. Eleven kan i perioder være mye borte fra skolen, ha konsentrasjons- og hukommelsesvansker, dagdrømme, ha hodepine og magevondt eller andre somatiske plager, være uopplagt og trøtt grunnet søvnproblemer, miste motivasjonen, ha angst eller vise depressive symptomer, og/eller utvikle innagerende eller utagerende atferdsvansker (Bugge et al., 2006; Cohen & Mannarino, 2011; A. Dyregrov, 2004; Frydenberg, 2008; Lawrence, Jeglic, Matthews, & Pepper, 2005-2006). Det er ikke dermed sagt at dette er noe alle ungdommer gjennomgår, da det er avhengig av tidligere nevnte faktorer som modenhet, kjønn, medfødte faktorer og støtten eleven mottar.

I 2000 ble det gjennomført en undersøkelse med ungdommer som overlevde diskotekbrannen i Göteborg i 1998. Denne undersøkelsen viste at krisen hadde påvirket skoleprestasjonene deres, og det var de fagene som krever høy konsentrasjon, som matte, fysikk og grammatikk, som krisen hadde hatt mest negativ innflytelse på. (A. Dyregrov, 2004). Dette kan sees opp mot Maslows behovspyramide, da elever som er utrygge og har søvnmangel grunnet forelderens sykdom eller død, vil mest sannsynlig ha lite oppmerksomhet og energi til overs for å konsentrere seg om læringsarbeidet i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). En svekket konsentrasjon vil også redusere elevens læringskapasitet. Raundalen og Schultz (2006) skriver at det er viktig at lærere innehar henvisningskompetanse, altså at lærerne kan fange opp de signalene som tilsier at eleven trenger henvisning til mer profesjonelle instanser, som den pedagogisk-psykologiske tjenesten (PPT) eller barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP).

Ifølge Dyregrov (2008) er det en del elever som ikke vil at situasjonen deres skal bli snakket om i skolehverdagen. Dette er en unngåelsesstrategi mennesker kan bruke for å mestre og lette det indre presset. Denne strategien kan gi problemer for eleven i et langsiktig perspektiv. Elevene kan også være redde for å skille seg ut, eller de kan føle en slags skam over at mamma eller pappa er syk. I boken ”Børn om mor og fars død” skriver 32 danske barn og ungdom mellom 10 og 18 år om det å miste en far eller mor. Under er det hentet frem sitater fra to ungdom som forteller om det å ikke fortelle noen i skolen om sin situasjon:

I skolen lod jeg som ingenting. Jeg ved ikke hvorfor, men jeg ønskede ikke, at de skulle vide, hvad der skete. Hvorfor gjorde jeg det, hvorfor? Måske fordi jeg ikke helt vidste hvordan de ville reagere, måske fordi jeg vidste, at jeg ville begynde at få de bortgemte følelser frem hvis jeg sådan ”spillede med åbne kort”.

(Olesen & Rølmer, 2000, s. 54)

Mens min far var syg, snakkede jeg ikke med nogen om det. Der var næsten ingen af mine venner, som vidste, at han var syg. Det var, som om jeg ikke havde overskud at fortælle, at jeg havde en far, som havde kræft, og at han snart skulle dø. Skolen blev en slags fristed, hvor alting var ”normalt”, og hvor jeg slappede af. Det var på skolen, jeg samlede kræfter til at komme hjem.

(Olesen & Rølmer, 2000, s. 158)

Det å ikke fortelle kan føre til at de andre elevene merker at noe er galt og annerledes, og de kan trekke feil slutninger ut av hvordan situasjonen er og hvorfor eleven gjør som han eller hun gjør, og rykter kan spre seg (Bugge & Røkholt, 2009).

Når man opplever sorg, kan det ta tid før tapet virkelig går inn på en. Det kan ta dager, måneder eller år etter hendelsen før ungdommen reagerer. Innen da er det mulig at læreren kan ha 'glemt' elevens opplevelse, eller tror at eleven har kommet seg over det (A. Dyregrov, 2004). Elever har rapportert at deres skolefaglige vansker vokser parallelt med lærerens utilstrekkelige evne til å forstå elevens situasjon (A. Dyregrov, 2004). Ungdommen kan også få skremmende eller plagsomme minner og tanker om den døde forelderen, minner fra sykesengen når forelderen døde dersom ungdommen var tilstede, eller fantasier om hvordan dette artet seg dersom ungdommen ikke var tilstede når forelderen døde. I klasserommet kan dette ligne dagdrømming og uoppmerksomhet (Cohen & Mannarino, 2011).

2.5.5 Mestring

”Det handler om å tilrettelegge opplæringssituasjonen for en positiv og konstruktiv læring, i motsetning til å la krisen bli liggende som et urørt nederlag med vonde minner” (Schultz & Raundalen, 2008, s. 310). Å mestre, eller mestring, representerer de tanker, følelser og handlinger mennesker bruker for å takle vanskelige situasjoner man møter i hverdagen og under spesielle omstendigheter (Frydenberg, 2008). Ogden (2002) henviser til Garmezy's begrep om mestringskompetanse, som mener at ”*Mestring* er barns kapasitet til å bearbeide og motvirke de negative virkningene av stress og motgang når dette belaster eller overskrider ressursene de har” (Ogden, 2002, s. 200). Han skriver videre at

Mestring er flyktig, kompetanse er stabilt. Førstnevnte inviterer til diskontinuitet ved sin upålitelighet og mangel på generaliseringsmuligheter på tvers av situasjoner; sistnevnte sikrer en rimelig sannsynlighet for å måle kontinuitet eller diskontinuitet til tilpasning over tid på en vellykket måte

(Garmezy, 1993, s. 33 referert i Ogden, 2002, s. 201)

Kompetanse gjør det altså mulig å mestre motgang, og Garmezy kaller derfor denne forståelsen for mestringskompetanse (Ogden, 2002).

Når man mister noen nære er det mange unge som stiller seg spørsmålet om hva som er meningen med å investere masse energi i skole, når man kanskje dør i morgen eller i nær fremtid uansett (A. Dyregrov, 2004). Slike tanker vil ikke være særlig motiverende for skolearbeid. En elevs mestring og vekst skjer ved å ha gode, trygge voksne rollemodeller som ikke er redd for å snakke åpent og direkte om vanskelige temaer (A. Dyregrov, 2008). I samspill med medelever, og gjennom skolens opplegg for ivaretagelse, kan eleven utvikle forståelse for sine egne og andres reaksjoner, og de lærer å støtte og hjelpe andre. Det å få støtte og hjelp fra skolen og medelever til å sette sin situasjon inn i en meningsfull sammenheng, vil også fremme mestringsopplevelser, og få hjelp til å utnytte og optimalisere sine læringsressurser når de er omgitt av et varmt og trygt omsorgsklima (A. Dyregrov, 2008).

Aaron Antonovskys teori om salutogenese og opplevelse av sammenheng, står sentralt innenfor mestringsforståelse. Han var en sosiolog som undersøkte individuelle forskjeller i stresstoleranse, og hvorfor noen mennesker klarer seg fint etter meget høye stressbelastninger (Antonovsky & Lev, 2000). Antonovskys teori om salutogenese handler om hvilke faktorer som vil kunne bidra til å fremme sunnhet og helse, og teorien fokuserer derfor på muligheter for mestring og helsefremmende faktorer i stedet for å fokusere på risikofaktorer, slik som i den patogenetiske orienteringen (Antonovsky & Lev, 2000). Han mener at menneskers motstandskraft eller beskyttelsesfaktorer avhenger av individets 'sense of coherence' - heretter kalt opplevelse av sammenheng. Han definerer opplevelse av sammenheng slik:

The sense of coherence is a global orientation that expresses the extent to which one has a pervasive, enduring though dynamic feeling of confidence that (1) the stimuli deriving from one's internal and external environments in the course of living are structured, predictable, and explicable; (2) the resources are available to one to meet the demands posed by these stimuli; and (3) these demands are challenges, worthy of investment and engagement.

(Antonovsky, 1987, s. 19)

Med dette mener Antonovsky at mennesker som opplever sin tilværelse og hendelser med en høy grad av meningsfullhet, håndterbarhet og begripelighet vil også ha en opplevelse av sammenheng. Dette er også kjernekomponentene i opplevelsen av sammenheng.

Begripelighet er selve kjernen i definisjonen. Det viser til i hvilken grad personen oppfatter og forstår ulike stimuli som man konfronteres med i det indre eller ytre miljøet. Høy grad av begripelighet er avhengig av at personen forstår disse konfrontasjonene som strukturerte, organiserte, sammenhengende og tydelige, fremfor kaotiske, tilfeldige og uforklarlige. De forventer at fremtidens stimuli er forutsigbare, eller, hvis stimuliene kommer overraskende på, at de passer inn i en sammenheng og kan forklares. Antonovsky (1987) understreker at det ikke er slik at personer med høy begripelighet ønsker negative stimuli, men disse personene klarer å gjøre hendelser som død, krig, sykdom og nederlag forståelige.

Den andre komponenten i teorien er håndterbarhet, og handler om i hvilken grad man oppfatter tilgjengelige ressurser som tilstrekkelige for å møte kravene som stilles av den konfronterende stimuli. Tilgjengelige ressurser kan både være egne ressurser som man har kontroll over, og ukontrollerbare ressurser fra andre man har tillit til og stoler på, som foreldre, venner, lærere, legen, gud eller statsministeren. Personer med høy håndterbarhet vil ikke føle at livet behandler en urettferdig eller som et offer for omstendighetene. Når uheldige ting hender en er de i stand til å håndtere dette på en god måte uten å sørge i det uendelige (Antonovsky, 1987).

Den siste komponenten er meningsfullhet. Antonovsky ser på dette som det motiverende elementet, og handler om å være involvert i de prosessene som former oss i tillegg til de daglige erfaringene. Personer med høy meningsfullhet ser på utfordringer som noe det er verdt å investere følelser og engasjement i, at livet er følelsesmessig fornuftig, og ikke bare kognitivt fornuftig. Dersom det investeres energi og engasjement i de problemene og kravene som livet stiller, vil man oppleve en høy grad av meningsfullhet, og utfordringer ønskes 'velkomne' fremfor å se utfordringene som negative byrder man heller ville vært foruten (Antonovsky, 1987). Igjen understreker Antonovsky at dette ikke betyr at man ikke sørger over tapet av en nærstående person eller gleder seg til en operasjon, men når man blir konfrontert med slike hendelser vil personen ta utfordringen, finne en mening i det som skjer og gjøre sitt beste for å overvinne utfordringen og takle den på best mulig måte.

2.6 Hva kan skolen og kontaktlærer gjøre

Hovedansvaret for barn og unge ligger som regel hos foreldrene eller andre foresatte, likevel har samfunnet rundt et medansvar for å sørge for deres helse og utvikling (Nilsen, 2008).

Krisepedagogikk er et felt som har utviklet seg mye de siste årene, samtidig som det er en voksende erkjennelse at skolen og lærerne kan gi verdifull krisehjelp til elever som opplever kriser (Raundalen & Schultz, 2006). Selv om det er satt inn ressurser for tilpasset opplæring i ungdomsskolen, er det likevel store variasjoner i hvor flinke skolene er til å iverksette tiltak (Ulvund, 2009), og ofte bærer kvaliteten på sorgarbeid i norske skoler preg av ujevnheter og tilfældigheter (Schultz & Raundalen, 2008).

Skolen har sammen med foreldrene et ansvar for at elevenes mangelbehov i Maslows er tilfredsstilt, da det er ”en viktig forutsetning for utvikling av et godt læringsmiljø” (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 143). En lærer kan ikke kreve lærelyst, motivasjon, flid og innsats av en elev som ikke har fått tilfredsstilt sine mangelbehov. Læreren er i en unik posisjon for å kunne oppdage hvordan elever takler sin sorg, da de har innsikt i elevens funksjonsnivå og kan derfor også identifisere ulike endringer hos eleven. Derfor må læreren være klar over tegn og symptomer på traumatisk, langvarig og komplisert sorg hos ungdommer (Balk et al., 2011). Det er som nevnt tidligere, skoleeieren som har ansvar for at lærerne innehar denne kompetansen (Opplæringslova, 2014). Det er ikke meningen at kontaktlærerne skal begi seg ut i et omfattende terapeutisk arbeid med elevene sine, men det er mye hjelp for elever å vite at noen vet, at de kan si ifra om de har en spesielt vond dag og få tilpasset skolehverdagen og opplæringssituasjonene etter sine forutsetninger og behov (Schultz & Raundalen, 2008). Kontaktlæreren og skolen kan utvise skjønn ved elevens fravær, utvide frister, justere mengden skolearbeid og evaluere med skjønn ved karaktergivning (Bugge et al., 2006).

Det er ofte læring av faglige ferdigheter og kunnskaper som blir fremhevet som skolens viktigste oppgave. Men elever lærer også veldig mye om seg selv og andre i skolesituasjonen, noe som kan ha betydning for elevens innsats, motivasjon bruk av læringsstrategier og til og med utdanningsvalg (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dyregrov (2012) presiserer skolens ansvar for å sette inn pedagogiske ekstraressurser for eleven der det er nødvendig, at eleven trenger tilrettelegging av skolehverdagen, en egen skolekontakt (kontaktlærer, sosiallærer eller annen kompetent voksen), og eventuell støtte gjennom ritualer. I tillegg til tilbud om samtaler med

kontaktlæreren eller andre voksne i skolen, kan eleven få et eget sted de kan gå til på skoleområdet hvis de trenger ekstra alenetid, eller et sted å prate med nære venner i løpet av skoledagen, hvor det også kan være en tilgjengelig skolepsykolog eller andre kompetente voksne ved behov (Balk et al., 2011).

Om medelever skal informeres eller ikke, er noe kontaktlærer og den pårørende eleven og familien må ta stilling til sammen. Skolen kan ta kontakt med kreftforeningen som kan komme på skolebesøk for å ha undervisning om kreft, død og sorg hos pårørende og etterlatte (Bugge et al., 2006). Dette bør også gjøres i samråd med den aktuelle eleven, og eleven bør selv bestemme om han eller hun skal delta på dette. Lærere og medelever har store muligheter for å gi støtte og trøst til en elev som sørger (Heath & Cole, 2011), og når ungdom får forklart årsakssammenhenger som for eksempel hvorfor deres medelev er blitt så stille eller aggressiv, eller er mye borte, vil de kunne akseptere dette og uttrykke forståelse for og til eleven. Dette vil i tillegg kunne gi verdifull læring og erfaring til de andre elevene, ved at de lærer å uttrykke sympati og empati, i tillegg til at de kan lære at det å ta i mot hjelp ikke er et tegn på umodenhet og svakhet, men snarere tvert i mot (Balk et al., 2011). Ungdom kan ha ambivalente følelser rundt det å motta hjelp fra voksne. De kan ofte være redde for å skille seg ut og ikke lenger være en del av majoriteten og gruppen i skolen eller klassen, og de har ofte tanker om hva de skal gjøre og hvordan de skal reagere for å leve opp til mytiske forventninger om å være sterke (A. Dyregrov, u.å). Ungdommer som sørger har som regel lyst til å klare seg selv, og vil derfor heller ikke bli særbehandlet eller benytte seg av støttetilbud utover det mest nødvendige (Bugge et al., 2006).

For en familie som opplever at en av foreldrene blir alvorlig kreftsyke, er det ikke like lett å orientere skolen om sykdomsutviklingen. Derfor er det viktig at skolen viser initiativ, tar kontakt og holder seg oppdatert på hvordan det går hjemme, i tillegg til at de holder hjemmet informert om hvordan det får med ungdommen på skolen, slik at de kan samarbeide for elevens beste. Det er viktig at kontaktlæreren inviterer foreldrene med som aktive og verdige samarbeidspartnere, med et felles mål om å optimalisere ungdommens situasjon (Gjesdahl, 2012). Dyregrov (2012) foreslår ulike tiltak i skolen når det gjelder samarbeid med foreldrene. Hun skriver at skolen bør ta ansvar for å holde kontakten med hjemmet gjennom hele sykdomsprosessen, ved et eventuelt dødsfall som følge av sykdommen, og at skole og hjem samarbeider om eventuelle ritualer for eleven.

Dersom forelderens taper kampen mot kreften, bør det stilles minst en voksen representant fra skolen i begravelsen for å vise støtte, det vil være naturlig at representanten er elevens kontaktlærer. Medelever og andre venner i skolen bør også få tilbud om å delta i begravelsen, og skolen eller klassen kan sende en blomsterhilsen til den etterlatte eleven og/eller familien (Bugge et al., 2006). Etter forelderens begravelse, er det mange som anser sorgarbeidet for avsluttet, og man tror kanskje at eleven vil komme tilbake til skolen mer eller mindre som den han eller hun var før sykdommen og dødsfallet til forelderens (Schultz & Raundalen, 2008). Det er viktig at eleven kommer seg tilbake til hverdagen for å kunne klare å håndtere sorgen bedre, men det er likevel viktig at sorgarbeidet i skolen ikke avtar etter begravelsen (Schultz & Raundalen, 2008).

Schultz og Raundalen (2008) har inntrykk av at det finnes en naivitet i skole- og behandlingssystemet om at terapi som en isolert arbeidsform har god effekt. De skriver videre at mulighetene for endring og bedring vil ligge i selve klasserommet, da det er her elevene tilbringer mesteparten av dagene sine. Ved kollektive kriser er krisehjelpen aldri langt unna, mens i individuelle kriser er det vanskeligere å få hjelp, og dette kan være en av grunnene til at mange ungdommer må gå igjennom hele skoledagen alene med sin krise og sin sorg (Schultz & Raundalen, 2008). Det er viktig at de voksne i skolen, spesielt kontaktlæreren, tar initiativ og snakker med ungdommen, de bør være tydelige og sikre på seg selv (Bugge & Røkholt, 2009), da de gjennom hele sorgprosessen spiller en viktig rolle for hvordan ungdommene kommer ut av sorgprosessen på sikt. Læreren kan forklare eleven viktigheten av å prate om sykdommen eller dødsfallet, og at dette alltid blir gjort i slike situasjoner. Læreren kan fortelle om egne erfaringer rundt kreftsykdom eller tap av nære personer, eller om andre ungdommer som har gått gjennom noe av det samme og hva de var opptatt av. Man kan forklare eleven hva taushetsplikten man har som lærer innebærer, og sammen sette av faste tider til samtaler eller lage andre avtaler for når eleven kan ta kontakt for samtale (Bugge & Røkholt, 2009). Det viktigste er at eleven opplever læreren som en som vet om og forstår situasjonen, og at læreren er tilgjengelig for samtaler ved behov. Det er viktig at læreren er sensitiv for elevens grenser i samtalene, og ikke tar fra han eller henne kontrollen. Man bør ikke styre samtalen inn på temaer som man merker at ungdommen ikke ønsker å prate om. Da kan man heller prate om andre ting som hobbyer, skolen, venner og andre interesser. Læreren kan høre med eleven om forholdet til noe av dette har endret seg i det siste, for å få innblikk i hvordan eleven har det på andre arenaer enn klasserommet. Læreren bør være positivt bekreftende gjennom hele samtalen, rose elevens gode

mestringsforsøk og legge vekt på det han eller hun får til – enten det gjelder skolefaglige prestasjoner, fritidssysler eller om eleven hjelper til i hjemmet (Bugge & Røkholt, 2009).

Læreren kan også ta kontakt med elevens nærmeste venner og/eller medelever for å informere disse om hvordan man kan støtte noen som sørger, vanlige sorgreaksjoner, forventet varighet av reaksjonene og at også de kan ta kontakt med læreren eller andre i skolen hvis det er noe de går og tenker eller lur på (A. Dyregrov, u.å). Dersom eleven viser vedvarende problemer bør skolehelsetjenesten, PPT eller BUP kontaktes for å vurdere behovet for en tettere oppfølging, da sorgen kan ha låst seg fast (Bugge et al., 2006; Raundalen & Schultz, 2006).

2.6.1 Beredskapsplan

”Beredskapsplanen skal hjelpe oss til å bli etterpåkloke på forhånd, før krisen inntreffer” (Raundalen & Schultz, 2006, s. 195). Det er ikke så mange år siden at betydningen av beredskap var lite anerkjent på norske skoler. Men det har heldigvis blitt en gradvis økende erkjennelse av de pedagogiske konsekvensene for barn i krise, slik at det i nyere tid har blitt utviklet ulike strategier for førstehjelp og oppfølgingshjelp av elever i skolen (A. Dyregrov, 2008). En hver skole burde ha en beredskapsplan for elever som opplever kriser og sorg, da dette kvalitetssikrer oppfølgingen av eleven, det kan forebygge senere pedagogiske og psykologiske problemer hos eleven, hindre unødige lidelse og den klargjør skolepersonalets roller og ansvar (A. Dyregrov, 2008). Beredskapsplanen skal fungere som en mal for skolens tilbud av støtte i sykdomstiden, rundt et dødsfall og langsiktig i sorgen (Bugge et al., 2006). Raundalen og Schultz (2006) presenterer en veileder for utvikling av beredskapsplaner, og gir råd for hva skoler bør ta hensyn til i utviklingen av lokale beredskapsplaner, og hva den bør inneholde. Grunnet studiens rammer blir det kun en kortfattet presentasjon av de mest relevante rådene til Raundalen og Schultz.

Det er viktig at hver enkelt skole utvikler en beredskapsplan som er ’skreddersydd’ til lokalsamfunnet i og rundt skolen. Noen skoler har for eksempel tilgjengelige skolepsykologer, mens andre ikke har det, og andre- og tredjelinjetjenester varierer noe mellom ulike kommuner og fylker. Planen må derfor tilpasses av skoleledelsen til den enkelte skole. Meningen med en beredskapsplan er å gi generelle, konkrete retningslinjer som kan sikre skolen konkrete strategier og aktive holdninger i møte med vanskelige hendelser og

situasjoner. De presiserer at planen ikke bør være for komplisert og omfangsrik, og at det ikke er meningen at den skal kunne dekke alle tenkelige hendelser, men at den bør være i en klar, kortfattet og tilgjengelig form. Planen skal inneholde en viss rolle-, ansvars- og oppgavefordeling. Dette vil gjøre kontaktlærerne bedre forberedt når de mottar beskjed om alvorlig sykdom eller dødsfall, og de vet hvem andre i skolen eller eksterne instanser og samarbeidspartnere de skal ta kontakt med for å håndtere situasjonen og ivareta elevens behov på best mulig måte. Beredskapsplanen bør være oppbevart på et sted som er lett tilgjengelig for alle ansatte ved skolen. Det er viktig at alle ansatte er klar over at skolen har en beredskapsplan og hvor de kan finne den, slik at de kan bruke den som en veiviser for det videre arbeidet med eleven. Beredskapsplanen bør ha et langsiktig perspektiv, med informasjon om det videre arbeidet etter at en forelder (mot formodning) dør av alvorlig sykdom, slik at arbeidet ikke avsluttes rett etter begravelsen. Planen er ikke en oppskrift på hva som skal gjøres, men en veileder for hva som kan og bør gjøres. Planen kan også inneholde informasjon om sorgreaksjoner hos barn og unge, og annen vesentlig teoretisk informasjon om pedagogiske konsekvenser av kriser og sorg (Raundalen & Schultz, 2006).

3 Metode

I dette kapittelet blir det redegjort for valg av metodisk tilnærming, datainnsamlingen og analyseprosessen. Videre blir det redegjort for studiens reliabilitet, validitet og overførbarhet, før kapittelet avslutter med etiske refleksjoner og overveielser som er gjort i studien.

3.1 Valg av metode

Det er utviklet mange ulike metoder, begreper, prinsipper og teknikker innenfor forskning, og disse har relevans for ulike forskningsmetoder. Det er altså flere ulike tilnærminger man kan ta i bruk når man skal gjennomføre et forskningsprosjekt. Man skiller hovedsakelig mellom to metoder - kvalitativ og kvantitativ metode. I kvalitativ forskningstradisjon er det et overordnet mål å utvikle forståelse for fenomener som knytter seg til mennesker og situasjoner i deres virkelighet og hverdag (Dalen, 2011). En kvalitativ tilnærming til et problemfelt gir forskeren rom for improvisasjon, personlige valg underveis i prosjektet og stor fleksibilitet med lite formalisering, og man er derfor ikke like låst som man er innenfor en kvantitativ forskningsmetode (Befring, 2002). Kvale og Brinkmann (2009) skriver at metode handler om veien til et mål, og at det derfor er viktig at man som forsker vet hva formålet med studien er, for å gjøre et godt og gjennomtenkt valg av fremgangsmåte og metodisk tilnærming.

Studiens formål er å finne ut hvordan kontaktlærere i ungdomsskolen opplever å ha elever med kreftsyke og døde foreldre. For å besvare problemstillingen er det tatt i bruk en kvalitativ forskningsmetode, hvor dataene er samlet inn gjennom semistrukturerte intervjuer av kontaktlærere i ungdomsskolen, som har hatt elever i sin klasse med kreftsyke og deretter døde foreldre. En samtalebasert metode står sentralt når man skal innhente kunnskap om en persons erfaringer, kunnskap og sosiale verden (Kvale & Brinkmann, 2009), og kvalitative metoder er best egnet for å kunne gå i dybden på det temaet man undersøker (Befring, 2002). På bakgrunn av dette så jeg det som mest hensiktsmessig og naturlig å benytte meg av kvalitativ metode og semistrukturert intervju for å få denne dybdeforståelsen blant kontaktlærere.

3.1.1 Fenomenologi og hermeneutikk

Denne oppgaven har både en fenomenologisk og en hermeneutisk tilnærming. Studiens fenomenologiske perspektiv setter fokus på kontaktlærernes opplevelser, erfaringer og forståelse av å ha elever med kreftsyke og døde foreldre i klassen, mens i det hermeneutiske perspektivet legges det vekt på å tolke og fange disse opplevelse og meningene inn i et teoretisk perspektiv gjennom opplæringsloven, forskning og annen relevant teori (Befring, 2002; Kvale & Brinkmann, 2009). Begrepet 'hermeneutikk' stammer fra det greske ordet 'hermenvein', og betyr å tolke (Fuglseth, 2006). Sentralt i hermeneutikken er å fokusere på meningsinnhold som ligger dypere enn det man oppfatter første gangen. Når man fortolker på dette nivået, kreves det at man veksler mellom helhet og deler, det enkelte budskapet på sees i lys av helheten, og helheten må tilpasses delene. Dette samspillet utgjør den hermeneutiske spiral (Dalen, 2011). Tolkningen vil så utvikles videre i et stadig samspill mellom helheten og delene, mellom forskeren, teori og data, og forskerens førforståelse (Gall, Gall, & Borg, 2007).

3.1.2 Førforståelse

Både i den fenomenologiske og den hermeneutiske forskningstilnærmingen ligger det en utfordring i at forskeren alltid stiller med en førforståelse. En førforståelse er de meninger og oppfatninger et menneske på forhånd har av et fenomen (Dalen, 2011). Med tanke på mine egne erfaringer med temaet jeg undersøker, har jeg en spesiell innsikt i dette fenomenet, da jeg tidligere har vært borti dette fra familienes sin side. Dette kan være både en fordel og en ulempe for prosjektet. På den ene siden kan det være at min førforståelse og min innsikt gjør meg fordomsfull overfor enkelte lærere og/eller skoler, noe som vil kunne påvirke min tolkning og analyse av dataene. På den andre siden sitter jeg på 'innsideinformasjon' som jeg i større eller mindre grad er klar over selv. Dette kan bidra til å gjøre spørsmålene under intervjuene, eller tolkningen av disse, lover eller regelverk bedre. Dalen (2011) påpeker at det sentrale for forskeren blir å bli bevisst sin egen førforståelse, og trekke den inn på en sann måte at den åpner opp for størst mulig forståelse av informantens uttalelser og opplevelser, og man blir mer sensitiv for å se muligheter for teoriutvikling i eget intervjumateriale, og unngå å styre informantens meninger. Jeg har gjennom hele forskningsprosessen, prøvd å være bevisst min egen førforståelse, og jeg mener selv at jeg har klart å ta på meg

'forskerbriller' under intervjuene, og i analysearbeidet, slik at dette ikke er blitt farget av mine egne synspunkt. I arbeidet med denne studien har jeg fått økt kunnskap og forståelse rundt dette temaet. Gjennom å høre hva informantene forteller om sine opplevelser som lærer har mitt syn på elever med kreftsyke foreldre i skolen, og kontaktlæreres tilbud om hjelp og støtte blitt endret.

3.2 Semistrukturert intervju

"Forskningsintervjuet har som mål å produsere kunnskap" (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 22). Jeg valgte å benytte et semistrukturert intervju i arbeidet med dette forskningsprosjektet, da det er godt egnet til å få innsikt i informantenes erfaringer, tanker, følelser, drømmer og håp. Man får også avdekket informantenes opplevelse av verden forut for vitenskapelige forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2009). Det at intervjuet er semistrukturert betyr at det ikke er fastsatte og lukkede spørsmål som i et spørreskjema, men det er heller ikke en helt åpen samtale uten noen form for struktur. Det er en intervjuform hvor forskeren har forberedt en intervjuguide med en rekke åpne spørsmål eller temaer rundt det fenomenet som skal undersøkes. Det er skrevet mer om utarbeidelsen av denne studiens intervjuguide i kapittel 3.2.3. Studiens intervjuer er retrospektive undersøkelser, da de handler om hva informantene selv rapporterer om hva som har skjedd i fortiden (Dalen, 2011; Lantz, 2007).

3.2.1 Å skaffe informanter

Det å finne egnede personer som kan belyse studiens problemstilling og tilføre de perspektiver og erfaringer man er ute etter, er viktig (Dalen, 2011). Til denne studien ønsket jeg å komme i kontakt med kontaktlærere i ungdomsskolen som har, eller hadde hatt, elever i sin klasse med en kreftsyk mor eller far, og at den foresatte døde av kreft mens eleven fortsatt var i klassen til kontaktlæreren. Jeg ønsket å kun intervju kontaktlærere, da det er disse som har, eller hvertfall skal ha, primærkontakten med elevene og med hjemmet. Målet var å intervju mellom 6 og 8 informanter, for å få et tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse av dataene (Befring, 2002).

Jakten på informanter startet ved å sende en mail til alle rektorer på ungdomsskoler og kombinerte barne- og ungdomsskoler i Oslo og Akershus. Disse to fylkene ble valgt på grunn av praktiske årsaker som tid og reisevei. Jeg fikk tak i rektorenes mailadresser via skolenes

hjemmesider. Jeg mottok kun én positiv tilbakemelding fra én rektor på dette, og måtte derfor begynne å sende mail direkte til alle lærere på de samme ungdomsskolene. Da kom jeg i kontakt med fem forskjellige lærere som ønsket å delta i prosjektet, og en av disse lærerne satte meg også i kontakt med en annen lærer.

I utgangspunktet var et av kriteriene for utvalget at de skulle ha vært kontaktlærer for eleven gjennom hele prosessen, altså at forelderen fikk diagnosen og døde mens informanten var kontaktlærer for eleven. Da jeg begynte å få dårlig med tid for å få informanter og gjennomføre intervjuer, kunne jeg ikke lenger benytte meg av dette kriteriet – da det var vanskelig å få tak i informanter som oppfylte dette. De få kriteriene for hvem som skulle kunne være informanter ble derfor:

- Kontaktlærer på ungdomstrinnet
- Kontaktlærer for eleven under sykdomsperioden (mor eller far kan ha blitt syk før man fikk kontaktlæreransvaret) og etter dødsfallet

Jeg bestemte meg for å benytte meg av fem informanter som selv meldte seg, og som mente de selv hadde vært i problemstillingen. I tillegg er det en informant i studien som ikke fyller det siste kriteriet, ved at denne informanten ikke var kontaktlærer for eleven når den foresatte var syk og døde, men tok over kontaktlæreransvaret grunnet permisjon hos tidligere kontaktlærer. Det ble likevel valgt å intervju den nye kontaktlæreren, for å innblikk i hvordan det gikk med eleven per dags dato, og hvordan oppfølging eleven fikk. Det er dermed et totalt antall av seks informanter i denne studien. Utvalget kan sies å være et formålstjenlig utvalg, da det er basert på at jeg som forsker ønsker å få kunnskap, innsikt og forståelse om et fenomen, fra de som vet best (Merriam, 2009).

Studiens informanter er seks kontaktlærere på ungdomstrinnet fra fem ulike skoler i Oslo og Akershus. Mer om disse i kapittelet om analyse. Da jeg hadde kommet i kontakt med kontaktlærere som var interesserte i å delta i studien, sendte jeg dem en mail med en samtykkeerklæring. Jeg skrev til alle at dersom de ønsket å kunne prate fritt om sine opplevelser og ikke ha taushetsplikt overfor den eller de gjeldene elevene, måtte de ta kontakt med de aktuelle elevene problemstillingen gjaldt for, og få en underskrift av dem eller deres foresatte for å få fritak fra taushetsplikten. Jeg informerte dem også om at de måtte ta med

både sin egen, og eventuelt elevens samtykkeerklæring til intervjuet. Informasjonsskriv med samtykkeerklæring ligger som vedlegg nummer 2.

3.2.2 Intervjuguide

For å kunne skrive en god intervjuguide, var jeg nødt til å lese meg mer opp på relevant teori. Jeg hadde også en del erfaring med dette temaet selv, og benyttet meg derfor også av disse erfaringene for å finne gode og relevante temaer. I et eksempel om arbeidet med en intervjustudie til familier med barn som har epilepsi, skriver Dalen ”lesing av aktuell litteratur om det gjeldende temaet kan være til hjelp, men egne, personlige erfaringer som er knyttet til epilepsi vil være av ekstra stor betydning” (2011, s. 15).

Jeg valgte å jobbe kun med temaer i intervjuguiden, og ingen forhåndsskrevne spørsmål. Dette gjorde jeg for at jeg under intervjuene ikke skulle bli for opphengt i spørsmålene, og for at intervjuet skulle utspille seg som en form for dialog, og ikke som et slags avhør, og også i bakgrunn av tilbakemeldinger fra prøveintervjuet som er forklart i kapittel 3.2.3. Dette er også i tråd med hvordan man utformer et semistrukturert intervju. Intervjuguiden har fokus på to hovedtemaer; ”sykdomsperioden” og ”etter den foresatte døde”, med flere små temaer under disse. Jeg brukte noe som Dalen (2011) kaller for ’traktprinsippet’ i utarbeidelsen av intervjuguiden min. Det vil si at de første temaene i intervjuguiden min omhandler lærerens utdanning og generelle erfaring. Deretter beveger intervjuguiden seg mer mot de sentrale temaene i oppgaven, for så å handle om mer generelle ting til slutt. Dette er for at informanten skal kunne starte med føle seg avslappet og trygg, og for å kunne skape en god kontakt mellom meg og informanten før jeg begynte på de litt mer sårbare temaene. Intervjuguiden jeg benyttet meg av er lagt som vedlegg nummer 3.

3.2.3 Forberedelse til intervjuene

Jeg fikk lånt en god, men ganske avansert digital lydopptaker. Jeg brukte god tid på å lære meg hvordan jeg skulle bruke den, for å sikre meg best mulig opptak. Før jeg gjennomførte intervjuene, hadde jeg et prøveintervju med en bekjent som har jobbet som lærervikar i skolen, for å avdekke gode og dårlige sider ved intervjuguiden og meg selv som intervjuer, og for å få testet den digitale lydopptakeren. Dette ga meg også en innsikt i sånn cirka hvor lang tid intervjuene kom til å ta. Selv om prøveintervjupersonen ikke hadde opplevd å være lærer for elever med kreftsyke foreldre, klarte hun å sette seg inn i situasjonen og ulike

problemstillinger som vil kunne oppstå når man opplever dette som lærer. Hun ga meg gode tilbakemeldinger etter endt intervju, som ga meg en større forståelse rundt meg selv som intervjuer og de spørsmålene jeg stilte underveis i intervjuet. Med bakgrunn i hennes tilbakemeldinger valgte jeg å ikke noen ferdig formulerte spørsmål i intervjuguiden, da jeg under prøveintervjuet ble litt for opphengt i spørsmålene jeg hadde skrevet på forhånd, og rekkefølgen disse stod i. Jeg endret derfor de spørsmålene jeg hadde til overordnede temaer, slik at jeg endte opp med å kun ha temaer i intervjuguiden. Hun gjorde meg også mer bevisst mitt eget kroppsspråk, og synes det var positivt at jeg ikke 'hoppet' rett til neste spørsmål med en gang hun hadde svart på noe, men ga henne tid til å tenke og reflektere over det hun hadde sagt – i tilfelle det var mer hun ville si. Hun ga meg tilbakemelding på at hun ble opptatt av intervjuguiden med temaer og spørsmål som jeg hadde liggende foran meg på bordet, og at hun selv også fulgte med på denne for å se hva som ble det neste spørsmålet eller temaet. Jeg valgte derfor å ha arkene med intervjuguiden i en mappe som jeg kunne ha på fanget under de ordentlige intervjuene, slik at informantene ikke skulle kunne se arkene.

3.3 Gjennomføring av intervjuene

Tre av intervjuene ble gjennomført hjemme hos informantene, mens de tre andre ble gjennomført på informantenes arbeidsplass. Tid og sted for intervjuene ble avtalt via mailkontakt, og det var informantene som selv bestemte hvor de ville møtes. Intervjuene varte i gjennomsnitt i en time. To av informantene jeg var hjemme hos var i permisjon med baby, og i begge intervjusituasjonene var babyene våkne. Jeg synes ikke at det at babyene var våkne under intervjusituasjonene påvirket intervjuene på noen negativ måte – kanskje snarere tvert imot. Jeg er genuint interessert i barn, og stemningen ble litt løsnet opp ved at vi snakket litt om og med babyen både før, litt under og etter intervjuene. Det intervjuet som ble gjort hjemme hos den tredje informanten var grunnet i en hektisk arbeidsdag, og at det derfor passet best for denne informanten at intervjuet ble gjennomført hjemme på kveldstid. De resterende intervjuene ble som sagt gjennomført på informantenes arbeidsplass, i rom som var skjermet for forstyrrelser og støy.

Som nevnt ble intervjuene ble tatt opp med en digital lydopptaker, i tillegg til at jeg tok egne notater. Dette valgte jeg å gjøre for at intervjuet skulle fungere som en samtale, eller en dialog med fri flyt, hvor jeg kunne konsentrere meg fullt og helt om å lytte til informantene,

og kunne stille gode oppfølgingsspørsmål. Jeg valgte, etter en rådgivende telefonsamtale med NESH, å ta opp intervjuene med en lydopptaker som det ikke var mulig å koble til internett, for å sikre at personlige opplysninger som kunne komme til å bli nevnt i intervjuene, ikke skulle kunne havne på avveie. Jeg tok i tillegg egne notater om den ikke-verbale kommunikasjon underveis i intervjuene, og for å få med mine egne opplevelser og forståelse av intervjusituasjonen, da dette kunne være nyttig i mitt tolkningsarbeid (Dalen, 2011).

Før jeg begynte med intervjuene pratet jeg litt løst og fast med informantene, enten om de tidligere nevnte babyene, om skolen de jobbet på, og annen småprat. Jeg startet alle intervjuene med å forsikre meg at det var greit at jeg tok opp samtalen og at jeg tok egne notater underveis. Deretter ga jeg litt praktisk informasjon angående personopplysninger og min og deres taushetsplikt, før jeg igjen minnet dem om formålet og problemstillingen til studiet. Jeg synes at jeg fikk en god kontakt med informantene og personlig opplevde jeg stemningen som hyggelig og uformell. Det var et godt klima og samspill under intervjusituasjonene, noe som kan ha bidratt til at informantene har pratet åpent og fritt.

3.3.1 Transkribering

Å transkribere handler om å gjøre en muntlig samtale over til en skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2009). Med andre ord å gjøre lydopptakene fra intervjuene om til en skriftlig, lesbar form. Kvale og Brinkmann (2009) skriver at en slik prosess vil kunne medføre en informasjonsreduksjon, ved at vesentlig informasjon som tonefall, stemningen i rommet og blikk blir tapt gjennom transkriberingen. Alle intervjuene ble transkribert av meg like etter at intervjuene var ferdig. Dette gjorde jeg fordi jeg da fortsatt hadde intervjusituasjonen friskt i minne, og at jeg da fortsatt husket når jeg hadde tatt notater til hva informantene gjorde eller sa. Det å transkribere selv, og ikke få noen andre til å gjøre det, er viktig for å bli best mulig kjent med dataene, og for å få et eierforhold til dem (Dalen, 2011). Da jeg hadde transkribert et intervju, lyttet jeg til intervjuet en gang til mens jeg leste over det jeg hadde skrevet, for å forsikre meg at jeg hadde notert korrekt, og jeg stoppet opp underveis og la inn de skriftlige notatene jeg hadde tatt underveis i intervjuet. Dette er med på å styrke studiens validitet, i tillegg til at det sikret min opplevelse av intervjusituasjonen og informantens følelsesleie.

Det er umulig å besvare spørsmålet om hva som er korrekt transkripsjon. Derfor er det, ifølge Kvale og Brinkmann (2009), mer konstruktivt å spørre seg hva som er en nyttig transkripsjon

for den konkrete studien. I denne studiens transkripsjoner valgte jeg å skrive så ordrett og direkte som mulig, med alle gjentakelser, ”eh”-er og ”ehm”-er, sukking og pauser. Dette for at det skulle gå så raskt som mulig for meg å transkribere, uten å måtte stoppe opp og prøve å tolke og skrive hva som er den underliggende meningen i det som blir sagt. Dette reduserer også den tidligere nevnte faren for informasjonsreduksjon. Før jeg koblet minnekortet fra lydopptakeren til datamaskinen, skrudde jeg av internettkoblingen på dataen, for å sikre personopplysningene og kravet om konfidensialitet. Jeg hadde internettet avskrudd helt til jeg var ferdig med transkribering og anonymisering av teksten. Når jeg var helt sikker på at jeg hadde fått ned alt som ble sagt under intervjuene slettet jeg lydopptaket fra minnekortet og dataen før jeg koblet dataen til internett igjen. Grepene nevnt ovenfor styrker både validiteten og reliabiliteten i transkripsjonene, i tillegg til å sikre konfidensialiteten.

Transkriberingen utgjorde til sammen et materiale på 44 ½ dataskrevne sider.

3.4 Analyse- og tolkningsarbeidet

I kvalitativ metode innebærer analysen å se etter det spesielle, og å finne sentrale fellestrekk (Lantz, 2007). Kvale og Brinkmann (2009) beskriver seks trinn for intervjuanalyse, og jeg har benyttet meg, bevisst og ubevisst, av fire av disse trinnene. De tre første trinnene faller seg for meg ganske naturlig. Det første trinnet er når informantene beskriver sine opplevelser og erfaringer i løpet av intervjuet. Da skjer det en fortolkning både fra informanten og fra forskerens side (Kvale & Brinkmann, 2009). Det neste trinnet er når informantene selv oppdager nye sider og forhold ved opplevelsene sine på bakgrunn av sine egne beskrivelser. Et eksempel på dette er når en av informantene forteller at han gjerne skulle ha hatt litt mer informasjon om hva man skulle gjøre i krisesituasjoner. Rett før han fortalte dette hadde han fortalt om skolens beredskapsplan, men at han ikke hadde tatt i bruk denne i sin situasjon. Informanten tok seg selv i det, og så nå selv at han kunne ha benyttet seg av denne beredskapsplanen for å få tak i den savnede informasjonen.

Det tredje trinnet er når jeg, som intervjuer, fortolker det informantene har sagt, og sender denne meningen tilbake til informanten. Da har informanten mulighet til å bekrefte eller avkrefte det jeg oppfattet rundt det de fortalte (Kvale & Brinkmann, 2009). Det fjerde trinnet handler om å strukturere og tolke de transkriberte intervjuene. Dette arbeidet er beskrevet i kapittelet under (3.4.1). Kvale og Brinkmann (2009) beskriver et femte trinn, som jeg valgte

å ikke benytte meg av, nemlig gjenintervjuing. Dette handler om at forskeren gir sine fortolkninger til informantene etter at man har tolket og analysert det ferdige intervjuet. Jeg skulle gjerne ha gjort dette, men med studiens tidsrammer ble ikke dette ansett som mulig. Det siste trinnet til Kvale og Brinkmann (2009) handler om å gå fra beskrivelse og fortolkning til handling. Det betyr at mine informanter, på bakgrunn av ny innsikt, velger å handle annerledes. Dette er jo noe av formålet med denne studien, at informantene, og andre lærere som kanskje leser dette, kan dra nytte av det som kommer frem slik at de kan forebygge lærings- og utviklingsvansker som følge av sine elevers krise.

Både induktive og deduktive tilnærminger preger den kvalitative analyseprosessen (Thagaard, 2013). Ved en induktiv tilnærming jobber forskeren ut fra de innsamlede dataene for å danne en forståelse av forskningstemaet, og for å utvikle teori. I den deduktive tilnærmingen knyttes teorien til de innsamlede dataene. "Kvalitative tilnærminger innebærer både at analysen utvikles fra empirien og at vi innarbeider teoretiske begreper som er relevante for analysen" (Thagaard, 2013, s. 187). Abduksjon kan sies å være en kombinasjon av den induktive og deduktive tilnærmingen, da forskeren tar utgangspunkt i dataene og teoretiske forestillinger og begreper (Dalen, 2011). I denne studien er det blitt benyttet en induktiv tilnærming til analysen av dataene, da jeg tilegnet meg teori og dataene ble kategorisert ut i fra de temaene som kom frem gjennom intervjuene.

3.4.1 Strukturering av data

For å skaffe meg bedre oversikt over dataene, valgte jeg å gjøre utskrift av alle transkripsjonene, for å kode disse. Begrepet koding kan, i følge Coffey og Atkinson (1996), sees på som en rekke tilnærminger og måter for å organisere kvalitative data på. De sier at det er en misforståelse å tro at koding er en aktivitet som er universelt forstått innenfor det kvalitative og kvantitative forskningsfeltet (Coffey & Atkinson, 1996). De sier videre at det å kode dataene, og lage temaer eller konsepter ut fra dem som en del av den analytiske prosessen er en viktig funksjon som gjør av vi kan vurdere grundigere hva våre data forteller oss.

Jeg brukte fargekoder på utskriftene for å sortere teksten inn i ulike kategorier. I første omgang lagde jeg overordnede temaer ut fra temaene i intervjuguiden. Dette førte til at jeg fikk totalt 6 temaer med 9 undergrupper. Da jeg begynte å gå igjennom intervjuene på nytt

for å fargelegge etter disse temaene, dukket det opp enda flere temaer som jeg tenkte jeg burde ha med, slik at jeg endte opp med totalt 11 grupper med 10 undergrupper. Jeg så at dette ble for mye, da jeg endte opp meg å fargelegge nesten alt jeg hadde av utskrift. Jeg fant ut at jeg måtte prioritere, og tenke på nytt. Jeg valgte derfor å legge fra meg intervjuene for en liten stund. Da jeg begynte med analysen igjen, begynte jeg å kode på nytt ut i fra temaene som kom frem under intervjuene, og sorterte det jeg kodet inn i separate dokumenter. Jeg valgte å gjøre dette digitalt, med de fargelagte intervjuene foran meg. Jeg endte opp med 8 ulike overordnede temaer. Det var en god del av utskriftene som hadde blitt kodet med flere farger, da det informantene sa kunne gå innenfor flere kategorier. Et eksempel på dette er dette utsagnet fra en informant: ”At da blei det...ja... mer omtanke i stedet for dumme spørsmål. Men som sagt, hun ville ikke ha det. Så hun ville jo helst at de bare skulle vite det, men late som de ikke visste det”. Dette utsagnet ble kodet i tre forskjellige farger; en for informasjon til medelever, en for relasjon, og en for støtte til eleven.

3.5 Studiens kvalitet

Det er viktig at all forskning er utført på en slik måte at de som leser forskningen kan stole på de resultatene som kommer frem i studien.

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om studiens pålitelighet, og det henger sammen med spørsmålet om hvorvidt resultatene fra et forskningsprosjekt eller en studie kan reproduseres av andre forskere på et senere tidspunkt, og samtidig komme frem til de samme resultatene. Det knyttes til at forskeren kan gjøre rede for hvordan dataene i studien utvikles (Thagaard, 2013). Graden av reliabilitet i et forskningsprosjekt bestemmes av hvordan forskeren har samlet, presentert og tolket sine data, og handler om hvorvidt undersøkelsen eller forskningsprosjektet er til å stole på (Befring, 2002; Kleven, 2002). Thagaard (2013) refererer til Silverman som mener at det å gjøre forskningsprosessen ’gjennomsiktig’ vil styrke reliabiliteten i en studie, altså det å gi en så detaljert beskrivelse som mulig av studiens analysemetoder og forskningsstrategi ”slik at forskningsprosessen kan vurderes trinn for trinn” (Thagaard, 2013, s. 203).

Det er likevel problematisk å oppfylle kravene til reliabilitet i kvalitativ forskning, da dataene som regel er hentet inn i en unik tidsbestemt situasjon. Det er imidlertid ulike ting jeg har

etterstrebet for å styrke studiens reliabilitet. Blant annet er mange av informantens utsagn blitt bekreftet av informantene selv ved at det ble stilt oppfølgingsspørsmål til ulike ting de uttalte seg om. Kapittelet med resultater og drøfting (4) er strukturert på en måte som setter et tydelig skille mellom informasjonen og dataene, og forskerens vurderinger og tolkninger av dette. Det er også forsøkt å gi inngående og detaljerte beskrivelser av studiens metodiske tilnærming. Likevel vil det, som nevnt, være problematisk å reprodusere data som er hentet inn ved hjelp av semistrukturerte intervju, da både forskeren som person, kroppsspråk, stemningen i rommet, hvordan spørsmålene stilles og forskerens intervjuferdigheter kan påvirke svarene man får fra informanten (Kvale & Brinkmann, 2009) – det er derfor ikke sikkert at verken jeg eller andre forskere kan få de eksakt samme svarene om intervjuene hadde blitt gjort på nytt. Dessuten endrer mennesker seg hele tiden, og informantene kan ha få ny innsikt og forståelse for sine opplevelser etter at intervjuene ble avsluttet.

3.5.2 Validitet

Validitet handler i forskningssammenheng om hvor høy sikkerhet eller gyldighet en studie har. Validiteten i et forskningsopplegg må vurderes med tanke på utvalgsprosedyrer og valgt metode for innsamling av data (Dalen, 2011). Kvale og Brinkmann refererer til en vid oppfatning av validitet, skrevet av Pervin: ”i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om” (2009, s. 250). De skriver videre at kvalitativ forskning kan gi gyldig, vitenskapelig kunnskap med denne oppfatningen.

Dataene i dette prosjektet er såkalte selvrapporterte data (Befring, 2002). Det er informanten som bestemmer hva dataene og grunnlaget for konklusjonen blir, da det er de som bestemmer, bevisst eller ubevisst, hva som blir sagt i intervjuet (Lantz, 2007). Validiteten i slike data kan diskuteres med ulike utgangspunkt, alt i fra spørsmålet om man kan stole på det informanten sier, til diskusjonen om noe subjektivt rapportert kan stemme overens med det objektive iakttagbare (Lantz, 2007). Dette kan være en brist i metodens pålitelighet, men som forsker er jeg nødt til å stole på at det informantene mine sier er sant, og det er dessuten heller ikke mulig å oppleve eller oppfatte noe objektivt (Lantz, 2007). Kleven (2002) understreker at ”forskning *ikke* er en objektiv prosess i den forstand at den er fri for subjektive innslag” (s.20). Forskning vil alltid påvirkes av både forskeren, og i mitt tilfelle, informantene, da vi har våre egne holdninger og verdier.

Det er mulig at informantene som meldte seg til studien valgte å gjøre dette fordi de selv mente at de hadde gode erfaringer med denne problemstillingen, og motsatt, at det var potensielle informanter som valgte å takke nei fordi de synes ikke de gjorde en god nok jobb med eleven, og at de ikke hadde noe å komme med i lys av studiens problemstilling. Dette kan svekke oppgavens validitet, med tanke på at man kanskje har gått glipp av deltakere som sitter på verdifull informasjon og erfaringer om temaet. Likevel er dette en kvalitativ studie som er ute etter dybdeforståelse, og ikke breddeforståelse, og man kan derfor heller ikke forvente å få tak i alle former for erfaringer og opplevelser knyttet til problemstillingen.

3.5.3 Generalisering

Om noe er generaliserbart handler om resultater og hendelser fra én situasjon kan overføres til en annen. Generalisering er et begrep som er hentet fra den kvantitative forskningstradisjonen, og handler om ytre validitet (Dalen, 2011). Innenfor kvalitativ forskning er det vanskelig å generalisere funn fra en studie over til en populasjon, noe som er lettere innenfor kvantitativ forskning. Dette er grunnet i at kvalitative forskningsstudier ofte har et lite utvalg i motsetning til kvantitative studier. Kvale og Brinkmann (2009) skriver at dersom man i kvalitative studier er interessert i å generalisere, må man ikke spørre seg om resultatene er generaliserbare globalt, men om kunnskapen man vinner ut fra studien kan overføres til andre liknende og relevante situasjoner ”med fokus på samfunnsvitenskapens kontekstualitet og heterogenitet” (s. 181).

3.6 Etikk

Det er flere etiske hensyn man må ta som forsker, da de valgene forskeren tar, kan få konsekvenser for personer som deltar i forskningen (Thagaard, 2013). I tillegg bør forskeren vurdere om studien kan få utilsiktede virkninger for eventuelle belastninger hos tredjeparter – altså personer som ikke er direkte involvert i forskningen, og veie eventuelle belastninger hos disse gruppene opp mot forskningens funksjon og sannhetssøken (Datatilsynet, 2004). Det kreves at all vitenskapelig virksomhet reguleres av overordnede etiske prinsipper, som er nedfelt i lover og retningslinjer (Tveit, 2002). Kvale (2009) omtaler tre etiske retningslinjer som er sentrale når det kommer til forskning på mennesker: informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser. Dette samsvarer med retningslinjene til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, jus og humaniora (Forskningsetiske komiteer

(NESH), 2006). Disse definerer deltakernes rettigheter i forskningsprosjekter, samt forskerens ansvar overfor dem (Thagaard, 2013). Det har i denne studien derfor blitt hentet inn samtykke fra alle informantene. I samtykkeerklæringen ble informantene informert om studiens formål og deres rett til å når som helst kunne trekke seg fra studien. Det har også blitt vurdert slik at studien ikke kan få utilsiktede virkninger for de elevene eller foreldrene som informantene snakker om. Det har hele tiden vært passet på at personopplysninger har vært godt oppbevart og sikret, og at eventuelle personopplysninger, eller gjenkjennbare beskrivelser, som har kommet frem under intervjuene, har blitt anonymisert før publisering og oppkobling til internett. Dette sikrer kravet om konfidensialitet, altså at private data ikke har blitt avslørt. Alle forskningsprosjekter som omfatter personopplysninger som behandles ved hjelp av elektroniske midler, som digital båndopptaker og datamaskin, har meldeplikt til NESH. Forskningsprosjektet må godkjennes av NESH før man kan kontakte informantene. Denne studiens godkjenning fra NESH ligger som vedlegg nummer 1.

4 Resultater og drøfting

I kapitlene under blir det først presentert en kort beskrivelse av studiens informanter. Deretter presenteres undersøkelsens resultater innenfor de aktuelle temaene, før resultatene drøftes fortløpende. Dette er gjort for å skape en helhetlig sammenheng mellom forskningsspørsmålene, resultatene og drøftingen, og for å slippe for mange gjentakelser. Jeg gikk inn i denne studien uten å ha noen ønsker eller formeninger om hva svarene skulle bli. Jeg var rett og slett bare nysgjerrig på dette fenomenet og hvordan kontaktlærere opplever dette, grunnet teori og forskning jeg hadde lest på emnet, og på grunn av egne erfaringer. Derfor mener jeg at resultatene ikke er påvirket av meg og mine ønsker om visse svar. Likevel vil forskningsresultater alltid være forbundet med en grad av usikkerhet (Denzin & Lincoln, 2005).

Presentasjonen av funnene er strukturert etter oppgavens forskningsspørsmål. Disse vil bli presentert og drøftet først, da det er disse forskningsspørsmålene som til sammen vil svare på hovedproblemstilling. Hovedproblemstillingen vil bli besvart i kapittel 5. Til påminnelse er studiens problemstilling: *Hvordan opplever kontaktlærere i ungdomsskolen å ha elever hvor en av foreldrene dør av kreft?*

Studiens forskningsspørsmål presenteres under hvert underkapittel der det faller seg naturlig.

Beskrivelse av informantene

Informantenes utdannelse, erfaring og arbeidsoppgaver kan ha relevans for deres individuelle perspektiver og oppfatninger. Jeg vil derfor gi en kort beskrivelse av informantene som deltok, altså seks informanter, fra fem ulike skoler. Fire av informantene var relativt nyutdannede, det vil si at de har jobbet fra 2 - 6 år i skolen, mens de to andre hadde jobbet i skolen i fortrinnsvis 17 og 33 år. To av informantene er menn, mens resten er damer. To av informantene er lektorer og fire er adjunkter. Det var kun én informant som var kontaktlærer for eleven fra forelderen fikk diagnosen og i tiden etter dødsfallet. Fire av informantene tok enten over som kontaktlærer for eleven på ungdomsskolen da forelderen allerede var syk, eller så var forelderen syk da eleven begynte i 8. klasse. Den siste informanten min tok over kontaktlærerrollen til en av de andre informantene etter at forelderen døde, da den første kontaktlæreren skulle ut i permisjon. En av informantene opplevde å ha 2 elever i klassen med kreftsyke foreldre samtidig, derfor inneholder noen av sitatene ”de/elevene” i stedet for

”hun”, ”han” eller ”eleven”. Alle informantene jobber på ungdomstrinnet på skoler i Akershus og Oslo. Jeg har valgt å ikke bruke noe navn på informantene, og jeg har også prøvd å unngå så langt det er mulig og naturlig å nevne informantenes kjønn i presentasjonen og drøftingen. Dette er fordi jeg ser det som irrelevant hvem det er som sier hva, da det er fenomenene jeg er ute etter. Dette er også med på å sikre deltakernes konfidensialitet.

4.1 Kontaktlæreres opplevelse av elevene

I dette underkapittelet kommer jeg til å presentere resultater av dataene som kom frem under spørsmål som dreide seg om hvordan eleven fungerte på daglig basis i skolen. Først presenterer jeg dataene for det som handler om skolefaglige prestasjoner og fravær. Deretter vil jeg ta for meg dataene som kom frem på spørsmål om elevens relasjoner til andre, for så å vise til de beskrivelsene og opplevelsene informantene hadde av elevenes følelsesleie. Under intervjuene ble informantene aldri spurt direkte om hvordan de oppfattet elevens følelsesleie og/eller psykiske tilstand, men dette var noe informantene naturlig tok opp selv i sine beskrivelser av opplevelsene sine. Deretter blir dataene oppsummert og drøftet opp mot teori og tidligere forskning. Dette underkapittelet vil altså besvare forskningsspørsmålet *”Hvordan opplever kontaktlærere elevene faglig, sosialt og følelsesmessig?”*

4.1.1 Faglig

På spørsmål om hvordan elevene gjorde det på skolen, faglig sett, beskriver alle informantene elevene sine som middels flinke: ”han var, er, en middels elev ikke sant... og... han kunne gjort det bedre”, ”Ikke veldig bra... men altså... tatt i betraktning at hun mistet faren sin, så var det jo ikke helt forferdelig heller”. Alle sier likevel at det gikk litt nedover med de skolefaglige prestasjonene og karakterene under sykdomsforløpet og/eller etter dødsfallet: ”tendensen har vært at hun har gått litte grann ned”, ”De gikk jo litt ned etter hvert de ja... de gjorde det. [...] det var vanskelig med matte”. Det var særlig matte og naturfag, altså ”abstrakte fag”, som ble trukket frem som vanskelige. En informant fortalte om store endringer i elevens skolefaglige prestasjoner:

Hun ble mye mer sånn fjern og drømmende, egentlig. Fra å være sånn veldig hardtarbeidende, til å mer bare sitte og... liksom, hallo? Er du der? [...] Fra å være en jente som da jobber kjempe hardt, men stort sett ikke får noe særlig med enn 4

kanskje, så har hun mistet motivasjonen.

Informanten forteller videre hvordan det opplevdes at elevens motivasjon forandret seg: ”hun mistet all motivasjon så hun... og da begynner hun å snakke litt mer åpent om det her da, at det er vanskelig og... det... skolearbeidet gir ikke noen mening lenger”.

Alle informantene sier at elevene ble mentalt fraværende i timene, og de beskriver elevene som distanserte og fjerne, at de ”var i sin egen verden” og at de ”meldte seg ut”. En informant sier at ”Du følte liksom ikke helt at hun var til stede i... i klasserommet egentlig, men det var der hun ville være også”. Alle nevner konsentrasjon som en negativ bieffekt av elevenes situasjon.

Når det kommer til fysisk fravær så er det større variasjoner blant informantenes elever. Noen elever var nesten ikke borte i det hele tatt, mens andre elever var i perioder nesten ikke på skolen i det hele tatt. Alle trakk likevel frem det som er nevnt over, at selv om eleven var fysisk til stede, var de ofte mentalt fraværende. En av informantene forteller at eleven var på skolen omtrent hele tiden, til og med dagen etter dødsfallet. Informanten forteller dette var noe de diskuterte på lærerteamet, ”vi diskuterte jo det en del på trinnet, med lærerne [...] kommer det en etterreaksjon? Og den kom jo...definitivt”. Etter dette fikk eleven en del fravær: ”Jeg husker ikke hvor lang tid det tok fra moren døde til hun begynte å slite med det... men da...da har det vært en del fravær”. En annen informant, som også forteller at eleven var på skolen omtrent hele tiden, forteller om en hendelse en stund etter dødsfallet:

Etter en stund så begynte hun å få litt sånn der søvnproblemer, ehm... og da var hun litt borte på grunn av det, at hun sov dårlig. [...] Hun sov dårlig og da hadde hun vært hos legen, når hun og moren hadde vært hos legen og prøvd å finne ut av det da...[...] jeg vet ikke om de fant egentlig noe svar på det... hvorfor hun sov så dårlig.

En annen informant opplevde nesten det stikk motsatte, ved at eleven nesten ikke var på skolen i flere uker, for så å begynne igjen:

Den siste tiden han faren levde, så var hun nesten ikke på skolen, jeg tror hun veldig fort fikk... altså... ja... han døde en eller annen gang i slutten av januar, og hun var knapt på skolen etter at semesteret starta og frem til det... det var sånn en og annen

dag. Også var hun litt borte etter begravelsen. Men så begynte hun ganske fort på igjen, og det ville hun selv, hun ville ikke sitte hjemme og være trist.

4.1.2 Sosialt

Lærer – elev

Når informantene forteller om relasjonen de hadde med de aktuelle elevene, legger de fleste stor vekt på at det tar tid å bli kjent, at i en slik situasjon så ”forandrer man seg jo litt, da man får vite om sanne ting”, og at elevene åpnet seg mer for dem da de etter hvert fikk en bedre kontakt. Det ser likevel ut som om det er ganske stor forskjell mellom relasjonene til den enkelte av informantene, og deres elev. En lærer sier at hun og eleven etter en stund fikk en god relasjon, og at eleven tok kontakt med henne ”hvis det var ting hun ikke klarte å si selv til andre lærere, eller hvis [...] noen ikke visste [...] så kom hun og sa det til meg også gikk jeg til den læreren det gjaldt”. Mens en annen informant sier: ”Jeg snakket jo sikkert med han, altså, det er jeg jo helt overbevist om... sånn... når du går forbi og ser elever og, ’hvordan har du det?’”. Det er flere av informantene som ønsket å ha en bedre relasjon, og å hjelpe – men eleven ville ikke prate om situasjonen sin:

Hun var jo veldig klar på at hun ikke ville snakke om det [...] Det var veldig vanskelig, for du hadde jo bare lyst til å hjelpe liksom. Men... men jeg tenkte at jeg må jo respektere hennes ønske når hun sier det så tydelig liksom.

En annen forteller:

Som kontaktlærer, så får man jo en... en relasjon til elevene da, man blir jo glad i elevene sine. Også vil man jo deres beste, men så er det veldig vanskelig å vite helt hvor man skal... hvordan man skal gå fram, hvertfall sånn i starten, med å ta kontakt og snakke om det... eh... hva ønsker eleven?

En lærer sier at ”så ser vi jo da at hvis vi klarer å følge opp elevene og får en god dialog med dem, en god relasjon, så klarer det hvertfall å veie opp for noe. Også hjelpe de på riktig vei”.

Elev-elev

Alle informantenes elever hadde venner. Flere av elevene hadde mange venner, og var av informantene ansett som blant de ”populære”, mens et par av informantenes elever hadde en liten kjerne med gode venner som støttet dem. Lærerne poengterer at elevene deres ikke ønsket å skille seg ut i klassen, ”hun ville ikke være den jenta med den kreftsyke faren”. Alle elevene hadde nære venner eller ”kamerater som visste det”. Informasjonen om elevens situasjon ”kom mer frem etter hvert” til resten av klassen. En lærer forteller:

Hun ville ikke ha noe oppmerksomhet på det [...] hun ville ikke være den jenta med den kreftsyke faren [...] men etter hvert så blei det jo mye fravær, og da [...] mener jeg å huske at det kom noen kommentarer fra guttene. [...] og da bestemte vi jo sammen at det skulle informeres i klassen, hva som var grunnen og, ja, forklare litt rundt det rett og slett. [...] hun ville jo helst at de bare skulle vite det, men late som de ikke visste det.

Lærerne opplevde det som positivt å informere resten av klassen om elevens situasjon, at de taklet informasjonen ”veldig bra” og at ”når de får det forklart så slutter det å være en ting [...] at da ble det mer omtanke i stedet for dumme spørsmål”. Lærerne opplevde likevel at noen av elevenes venner synes det var vanskelig å forholde seg til de pårørende elevene under sykdomsperioden, at de ”visste ikke helt hvordan de skulle forholde seg til det”. Flere informanter sier at eleven fikk mye mer støtte av sine medelever etter at den foresatte døde. En av informantene forklarer dette med følgende utsagn:

Men jeg fikk jo inntrykk av at, altså når denne faren var død, at vennene hennes, og kanskje da spesielt jentene var veldig flinke til å... altså... det er lettere å forstå sorg når noen er død, enn å forstå sorg når noen er syk. [...] de hun hadde rundt seg kom enda sterkere rundt henne når han var død.

Alle informantene sier at det var mange av medelevene i klassen og venner fra parallellklasser som møtte opp i begravelsen når den tid kom, og at ”eleven var glad for at medelevene var der”.

Elev - Hjem

Lærerne hadde fått informasjon om forholdene hjemme enten fra elevene selv, eller fra den etterlatte forelderen. Ut i fra det informantene forteller om hva de visste om elevenes

situasjon hjemme, så virker det som om ingen av elevene pratet mye om sykdommen eller dødsfallet hjemme. ”Det mor sa [...] var vel at hun ikke hadde vært så veldig spesielt interessert i å snakke om det hjemme heller”. ”Jeg tror ikke de snakket så veldig mye om det hjemme, hvertfall ikke den første tiden. At det var litt vanskelig tema for dem”. ”De hadde litt sånn at det ikke var noe vits å prate med noen så mye”. Noen av elevene fikk mer ansvar i hjemmene med å ”passe småsøsken”, mens hos andre måtte den etterlatte forelderen jobbe mer av økonomiske grunner, mens en annen så seg nødt til å sykemelde seg fra jobben i en lengre periode ”for å styre med disse gutta for å få dem til å ha et liv”. Noen av de etterlatte foreldrene fortalte informantene at elevene isolerte seg på rommet, ikke ville prate om hvordan de hadde det, og beskrev de som fjerne. En uttalelse som var ganske sterk var en lærer som fortalte om hva eleven hadde sagt om hjemmesituasjonen:

Det var en sånn kjip stillhet hjemme... ingen prater sammen... og dette her ble verre etter at han døde... da var det jo ingen som prata sammen i det hele tatt. [...] så sa hun at denne eldstesøsteren var veldig sur... eh... at moren var oppfarende, altså... det var vanskelig stemning da, hjemme... i forkant. Og etterpå så blei det helt stille... så hun sa det at bare hun kom inn døra, så blei det litt sånn ’åh...’, skuldrene blei dratt i gulvet og... du bøyde hodet på en måte umiddelbart fordi at det var så tung stemning der inne, det var ikke noe... ja... hun minste masa og moren (etterlatt forelder) var ikke i form til det og... hun eldste krangla og... hun i midten (informantens elev) bare... ja... så det hørtes ikke noe hyggelig ut.

4.1.3 Følelsesleie

Som nevnt i innledningen til dette kapittelet, er disse dataene informantenes spontane beskrivelser av sine opplevelser av elevenes følelsesleie som kom frem under intervjuene. Jeg anså dette som viktig å ha med, da dette kan være med på å forstå informantenes opplevelse av situasjonen rundt eleven, samtidig som det kan vise hvilken forståelse og kompetanse informantene har om elever i sorg.

Det er store variasjoner i informantenes beskrivelser av elevene, alt fra ”han var...ja...glad og...”, ”virka veldig sterk”, ”det gikk greit” og ”reagerte veldig distansert... så hun tok det liksom ikke helt innover seg” til ”down-perioder”, ”det var vanlig nedstemthet”, ”ganske tøft for henne” og ”sitter der med tårer i øynene”. Lærerne beskriver episoder som oppstod:

”Plutselig kunne hun liksom storme ut”, ”etter hvert så begynte det å bli litt sånn at hun følte at hun måtte ut, så gikk hun ut på gangen litte grann”. En informant forteller at eleven slet så lenge at lærerteamet ble usikre på hva de skulle gjøre:

I høst så var vi veldig usikre på hvordan vi skulle takle...for da var det jo liksom et halvt år siden kanskje han døde da, og hun slet fortsatt masse og.. [...] vi var litt usikre på om hun hadde kommet inn i en slags modus der hun bare var sånn på skolen [...] Men vi diskuterte det en del på teamet og sånt, om... om hun hadde... det var nesten sånn at hun liksom utnyttet det litt.

En annen informant forteller at etter at den foresatte døde så ”tror jeg på en måte at det blei litt lettere [...] ikke fordi noen ønsket det, men da måtte dem jo bare gå videre”. Det er flere som nevner dette: ”Jeg vil tro det var en lettelse også, på en måte. At hun døde.”.

4.1.4 Oppsummering og drøfting

Disse stikkordene oppsummerer funnene av kontaktlærernes opplevelse av eleven faglig, i relasjoner og følelsesmessig:

- Faglig:
 - Nedgang i skolefaglige prestasjoner
 - Størst vansker med matte og naturfag
 - Nedsatt motivasjon
 - Konsentrasjonsvansker og mentalt fravær
 - Fravær forekommer, men til forskjellige tider i sorgen
- I relasjoner:
 - Varierende relasjoner
 - Vanskelig for lærer å prate om situasjonen med eleven
 - Lettere for medelever å forholde seg til sorg ved død enn ved sykdom
 - Lite kommunikasjon hjemme om sykdommen/dødsfallet
 - Endringer i hjemmesituasjonen
- Følelsesleie:
 - Veldig varierende beskrivelser av hvordan elevene tok det

Informantene forteller alle om nedgang i skolefaglige prestasjoner. Som man kan se ut fra teorikapittelet er dette en ganske vanlig konsekvens av å være i en krisesituasjon, og oppleve tapet av en nærstående person. Dette kan blant annet relateres til den første karakteristikken som Haugen refererer til når det kommer til emosjonelle forstyrrelser: ”en manglende evne til å lære som ikke kan forklares ved intellektuelle sensoriske eller helsemessige faktorer” (Kavele, Forness og Mostert 2005, referert i Haugen, 2008, s. 25). Hjernens arbeidskapasitet kan være redusert, både på grunn av elevens ventesorg og sorgen av å ha mistet en forelder. Dette kan være med på å forklare det en informant sier, om at eleven var hardtarbeidende men fikk stort sett ikke bedre karakter enn 4. Det er kun denne, og én annen lærer som benytter seg av begrepet ’motivasjon’, og som sier at eleven mistet denne. En annen informant sier at eleven mistet litt ”piffen”, noe jeg tolker som at eleven mistet motivasjonen – uten av dette begrepet blir brukt direkte av informanten. Læreren sier at ”skolearbeidet gir ikke noen mening lenger”. Dette kan sees opp mot det tredje elementet i Antonovskys opplevelse av sammenheng (Antonovsky, 1987), som handler om meningsfullhet. Elevene føler kanskje ikke at det er verdt å investere energi og følelser inn i skolefagene lenger, da de ikke opplever de resultatene de forventer i forhold til arbeidsinnsats. De kan derfor ha en lav opplevelse av meningsfullhet når det kommer til skolearbeid. I følge Maslows trinn om selvverd og anerkjennelse (Skaalvik & Skaalvik, 2013), trenger elever oppgaver tilpasset til sitt nivå, og de trenger anerkjennelse for innsatsen de legger inn arbeidsoppgavene, uten for stort fokus på resultatene, ellers vil de miste motivasjonen.

Informantene beskriver også elevenes konsentrasjonsvansker og mentale fravær, og det er unaturlig å ikke se dette i sammenheng med skoleprestasjonene. En som ikke er mentalt til stede i timen, og som ikke klarer å følge med på lærerens undervisning, vil naturligvis også oppleve en nedgang i skolefaglige prestasjoner. Dette er hva blant andre Dyregrov, Raundalen og Schulz, ser på som dagdrømming, vonde minner som trenger seg på, eller at eleven kan sitte å tenke på eksistensielle spørsmål. Det vil være vanskelig å konsentrere seg hvis man sitter og tenker på meningen med livet, og at man kan dø eller bli alvorlig syk ’når som helst’ - da vil det være vanskelig å fokusere på, og være motivert for å lære seg algebra i mattetimen eller det periodiske system i naturfagstimen. Det var særlig matte og naturfag som var trukket frem som de fagene som ble vanskeligst for elevene. Dette er fag som krever mye konsentrasjon om man skal få med seg hva som skjer, og det er også fag som krever at man er tilstede, både fysisk og mentalt, da de ofte bygger på hva man lærte i forrige time. Dette gjelder jo selvfølgelig også i andre fag, men disse fagene krever en annen form for

konsentrasjon og abstrakt tenkning. Dette stemmer også med forskningen som Dyregrov (2004) refererer til, hvor ungdom som hadde vært til stede ved diskotekbrannen i Göteborg, hadde størst vansker med fag som krever høy konsentrasjon, som matte, fysikk og grammatikk. Vanskene kan også sees opp mot den perioden som ungdommer selv definerer som 'alenesorgen', hvor man tenker mye på det som har skjedd, man kan ha mye skyld- eller skamfølelse og konsentrasjonen svekkes (Bugge et al., 2006).

Slik jeg tolker lærernes beskrivelser av konsentrasjonsvanskene ser jeg ikke på disse vanskene på samme måte som konsentrasjonsvansker elever med for eksempel hyperkinetiske forstyrrelser (ADHD), som også har konsentrasjons- og/eller oppmerksomhetsvansker. Det virker som om informantenes elever ikke klarer å konsentrere seg rett og slett fordi de ikke er mentalt til stede i timene – tankene er helt andre steder, mest sannsynlig hos mor eller far, mens konsentrasjonsvansker ved ADHD ofte handler om distraksjoner og avledninger. Nedgangen i skoleprestasjonene og konsentrasjonsvanskene kan også ses opp mot trinn 2 i Maslows behovshierarki, nemlig behovet for trygghet (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det at mor eller far er alvorlig syk eller død, vil kunne føre til at eleven føler seg utrygg, og vil bruke mye tid på å bekymre seg for den syke eller for den etterlatte.

Elevenes fravær var veldig varierende. Som nevnt var det noen som var mye borte fra skolen, mens én elev var kun borte mellom dødsfallet og begravelsen. Dette kan sees i sammenheng med det blant andre Bugge og Røkholt (2009) sier om at sorgen kommer i forskjellige tider. Det kan også sees i sammenheng med Antonovskys (1987) opplevelse av sammenheng, og hvor høy eller lav håndterbarhet elevene har. Som en informant forteller om sin elev, at hun ikke ville sitte hjemme å være trist, kan det være at eleven oppfatter skolen og kontaktlæreren, eller vennene i klassen, som tilstrekkelige ressurser for å hjelpe seg til å håndtere sorgen, mens de elevene som hadde veldig mye fravær kanskje hadde lav håndterbarhet. En informant nevner søvnvansker som en årsaksforklaring på elevens fravær. Søvn er et av de grunnleggende fysiologiske behovene i Maslows behovshierarki (Skaalvik & Skaalvik, 2013), og kan derfor også være en årsaksforklaring på elevens manglende konsentrasjon og nedgang i skoleprestasjoner. Eleven som fikk denne "etterreaksjonen" kan tenkes å lav begripelighet, ved at hun ikke klarte å ta inn over seg og sette morens død inn i en forståelig sammenheng (Antonovsky, 1987). Det at det tok så lang tid fra moren døde til eleven tok det inn over seg, kan sees i sammenheng med den perioden ungdommer har

beskrevet som 'den uvirkelige sorgen' – hvor det tar tid før man forstår hva som har skjedd og før man reagerer på tapet (Bugge et al., 2006)

Selv om relasjonene mellom lærerne og elevene er av varierende kvalitet, sier alle informantene at de synes det var vanskelig å snakke med eleven om deres situasjon, særlig grunnet i at elevene uttrykte at de ikke ville snakke om det, og at de ikke ville ha noe hjelp. Hjelp i denne sammenhengen er ment som hjelp til å komme seg gjennom sorgen, og ikke skolefaglig hjelp. Dette er noe Dyregrov (2004) skriver at ungdommer han har hatt klinisk kontakt med også rapporterer – at kommunikasjonen med lærerne blir vanskeligere, og at lærerens evne til å forstå elevens situasjon også påvirker skoleprestasjonene. En av lærerne presiserer at man forandrer seg litt når man får vite at eleven har det vanskelig. I utsagnet ”forandrer man seg litt”, tolker jeg som at læreren mener at det er relasjonen som forandrer seg litt, og ikke at man forandrer seg som person. Lærerne uttrykker usikkerhet rundt hvordan man skal gå frem for å snakke med eleven om situasjonen, hvertfall når eleven er klar på at det ikke er ønskelig å snakke om det. Selv om det å snakke om sorg og død kan være vanskelig og følsomt, er det likevel lærerens ansvar å legge til rette for og ta initiativ til samtaler (Opplæringslova, 2014), og læreren bør ikke vente til eleven selv tar kontakt – for det er det ikke sikkert at eleven gjør. Dyregrov (2008) understreker at trygge voksne, som ikke er redd for å snakke om vanskelige temaer, vil fremme en elevs mestring og vekst. Det er ikke meningen at læreren skal tvinge eleven til å prate om noe som de ikke har lyst til å prate om, det viktigste er at eleven vet at læreren vet – og at eleven opplever læreren som tilgjengelig for samtaler ved behov. En elev vil kunne oppleve mye støtte bare i det at læreren uttrykker forståelse for situasjonen, og gjennom å ta initiativ til en samtale vil eleven få tillit til læreren, noe som er grunnleggende for en god relasjon. Gjennom en god relasjon til læreren, vil en elev kunne få dekt trinn 2, 3 og 4 i Maslows behovshierarki, altså behovet for trygghet, behovet for tilhørighet, kjærlighet og aksept og behovet for selvverd og anerkjennelse (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette vil også gjøre læreren til en tilgjengelig ressurs for eleven og øke håndterbarheten, jamfør Antonovskys opplevelse av sammenheng (Antonovsky, 1987). En god relasjon fremmer en trygghet og tilhørighet i skolen og klasserommet, en varm og omtenssom lærer fremmer elevenes motivasjon, og ved at læreren viser forståelse for elevens vansker og anerkjenner elevens forsøk, vil gi eleven større læringsutbytte og bedre elevens mestringsfølelse – både på kort og lang sikt. Selv om en god relasjon ikke vil gjøre elevens forelder frisk igjen, eller fjerne savnet hos eleven, presiserer en av lærerne

viktigheten av en god relasjon fint med utsagnet ”så klarer det hvertfall å veie opp for noe. Også hjelpe de på riktig vei”.

Ut fra det lærernes opplevelser virker det ikke som om relasjonene elevene hadde til vennene sine ble noe vanskeligere av deres situasjon. Det at elevene ikke ønsket og skille seg ut, er et vanlig ønske i ungdomsalderen, i tillegg til å knytte vennskapsbånd og føle tilhørighet (Skaalvik & Skaalvik, 2013; Ulvund, 2009). Det å ha venner er helt vesentlig for ungdom, og det kan være at elevene var redde for at venner og medelever ikke ville ha noe med dem å gjøre dersom de fikk vite at moren eller faren var kreftsyk, fordi de dermed skiller seg ut. Venner er helt vesentlig i ungdommers utvikling av identitet, og det kan være at elevene ikke vil ha identiteten ’han eller hun’ med ”den kreftsyke faren”, fordi de er så mye mer enn en med en kreftsyk eller død forelder. Dette kan Uansett ble medelevene i klassen ble før eller siden informert om elevens situasjon, noe lærerne opplevde som positivt. Et av opplæringsmål er å ruste elevene til å møte livets utfordringer, og mestre disse sammen med andre. De skal også lære å ta vare på seg selv, og samtidig lære å ta vare på og hjelpe andre (Utdanningsdirektoratet, 2011). Gjennom å informere medelever om det vanskelige klassekameraten deres gjennomgår, og hvordan man kan støtte noen som er i en slik situasjon, vil man kunne lære å utrykke empati, og lære at det er greit å ta i mot hjelp og støtte. Gjennom dette vil man kunne oppnå opplæringsmålet som er nevnt ovenfor, og det å spille med åpne kort vil kunne appellere til det ivaretagende og beskyttende i et klassemiljø, Noen av informantene forteller at noen av deres elever synes det var litt vanskelig å vite hvordan de skulle forholde seg til eleven under sykdomsperioden. Denne sorgen som kan vise seg under sykdomsperioden er hva Dyregrov (2012) referer til som ventesor. Dette er, som Dyregrov poengterer, et tema det ofte ikke blir pratet så mye om. Dersom kontaktlærerne eller andre kompetente voksne i skolen hadde forklart denne formen for sorg for de andre elevene i klassen, ville de bedre kunne forstått medelevens reaksjoner og væremåte. Det vil også kunne hjelpe eleven selv å vite at det er helt naturlig å føle redsel, bekymring eller sinne når man er i en slik situasjon, og at det ikke er noe å skamme seg over å ta sorgen på ’forskudd’. De sier likevel at dette endret seg til det bedre etter at forelderen til eleven døde. Det er som en av lærerne sier så fint, at det er lettere å forstå sorg forbundet med død, enn sorg forbundet med sykdom.

Lærerne forteller om endringer i hjemmesituasjonen til elevene, noe som er naturlig når man blir et familiemedlem mindre, enten på grunn av lange sykehusopphold eller på grunn av at

en dør (Gjesdahl, 2012; Ytterhus, 2012). Informantene opplevde at det var lite kommunikasjon i hjemmet om sykdommen og dødsfallet. Enten var dette på grunn av at eleven selv ikke ville snakke om det, eller så var det foreldrene som ikke ville snakke om det. Det kan være ulike grunner til at ungdommen eller foreldrene ikke ønsker å prate sammen om situasjonen de er oppi. Det kan være et ønske om å skåne hverandre for de følelsene man selv har, eller det kan være at man ikke makter å prate om det og ikke engang klarer å ta det innover seg selv. Det er mange ungdommer som ikke føler at det er plass til sorgen deres i hjemmet, og det kan være vanskelig for forelderen å gi trøst og støtte grunnet sin egen sorg og emosjonelle ubalanse (Heath & Cole, 2011). Den pårørende og etterlatte forelderen kan ha nok med seg selv, og ser kanskje ikke ungdommens behov for å prate. Det at sykdommen og dødsfallet ikke prates om i hjemmet, kan være en medvirkende årsak til elevenes faglige vansker, da det er påvist sammenhenger mellom dårlig familiekommunikasjon, og ungdoms nedsatte psykososiale fungering (K. Dyregrov, 2012). Flere av ungdommene fikk mer ansvar hjemme, blant annet med å passe småsøsken, og noen ble mer overlatt til seg selv da den etterlatte forelderen måtte arbeide mer. Dette vil også kunne gå utover skolearbeidet, da det blir mindre tid til lekser, og da det kanskje ikke er noen som klarer å følge opp og hjelpe til med leksene hjemme. En lærer beskriver noe som kan minne om en ganske konfliktfylt familiesituasjon (Bugge & Røkholt, 2009), hvor moren ikke lenger orker å ta seg av det yngste barnet som maser, eldstemann er aggressiv og den mellomste, som er lærerens elev, ble stående alene midt oppi alt dette. Dette kan hindre den naturlige løsrivelsesprosessen som skjer i ungdomstiden, da ungdommen kan føle et ansvar for å være mye hjemme for å hjelpe til med å ta seg av søsken og kanskje til og med den etterlatte forelderen, og de kan slite med dårlig samvittighet dersom de ikke gjør det. I følge Ulvund (2009) er det å ha en trygg base hos familien viktig i ungdommens søken etter identitet. Dette bekreftes også gjennom Maslows behovshierarki, der trygghet er en av de grunnleggende behovene et menneske har for å kunne utvikle sine talenter, ferdigheter og kunnskaper (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Under intervjuene kom det også frem at det var en forelder som valgte å sykemelde seg i en lengre periode for å ”styre med disse gutta for å få dem til å ha et liv”. Det kan virke som om denne forelderen har satt sine egne behov til side for å ta vare på barna sine. Dette vil igjen kunne påvirke denne forelderens psykiske helse og sorgprosess, som igjen kan påvirke barna. På en annen side kan det være at et av de sterkeste behovene denne forelderen har er å gi barna sine så mye støtte og omsorg som mulig. Det er nok veldig vanskelig å finne ’den gylne middelvei’ mellom sine egne behov og barnas behov i en slik situasjon for den etterlatte forelderen. Ut i fra aktuell forskning og teori kan man hvertfall tolke det dit hen at

kommunikasjonen i hjemmet er en av de viktigste nøkkelfaktorene for hvordan det vil gå med barn og ungdom som sørger over sykdommen og tapet av en forelder. Gjennom en åpen dialog vil familien sammen kunne finne ut av hvordan de vil ha det, og hva som fungerer best for dem. Dette er viktig for at familien skal vite hvordan de skal kunne støtte hverandre, hvordan det skal bli 'plass' til alle sin sorg, og finne ut hvilken rollefordeling som passer for sin familie. Familiens fungering og foreldrenes omsorgskapasitet henger i stor grad sammen med i hvilken grad familien får støtte og hjelp fra nettverket rundt, deriblant skolen barna og ungdommene går på (K. Dyregrov, 2012)

Lærerne har veldig varierende beskrivelser når de forteller om elevenes følelsesleie, noe som er ganske naturlig da det er stor individuelle variasjoner i hvordan man sørger (Skårderud et al., 2010). Hvordan disse ungdommene reagerer på sorgen knyttet til sykdommen eller til dødsfallet er avhengig av deres opplevelse av sammenheng, tilknytningen til foreldrene, hvordan deres behov blir ivaretatt i skolen og i hjemmet, deres medfødte sårbarhet, personlighetstrekk og andre mestringsmekanismer (Antonovsky, 1987; Bowlby, 1981; Skaalvik & Skaalvik, 2013; Skårderud et al., 2010). En lærer beskriver at eleven plutselig kunne "storme ut" av klasserommet, noe som kan sies å være en upassende atferd under normale omstendigheter (Haugen, 2008). Nå er det ikke ansett som en normal omstendighet å ha en kreftsyk eller død forelder når man går i ungdomsskolen, men det kan vise at eleven har vanskeligheter med å regulere følelsene sine under normale omstendigheter, som det å sitte i et klasserom jo er. Det kan også være at det er temaer i undervisningen som fremkaller vonde eller følsomme minner hos eleven, som gjør at følelsene blusser opp og eleven ikke kan annet enn å storme ut. Bugge et al. (2006) skriver at noen elever kan for eksempel ha vanskeligheter med å ha om celler i naturfagstimene, da dette minner dem om kreften, eller å snakke om temaer knyttet til familieliv og høytider. Det kommer frem at lærerne blir bekymret for de elevene som hadde langvarige reaksjoner, når det har gått et 'helt halvt år' fra forelderen døde, og eleven fortsatt viser vansker på skolen. Dette er noe Bowlby (1981) understreker, at mennesker som ikke står i tapet, har en tendens til å undervurdere hvor lenge sorgen og vanskene varer, og hvor intens smerten kan være. På en annen side er det også mulig at eleven det er snakk om i sitatet hvor læreren sier at lærerteamet lurte på om eleven utnyttet situasjonen sin, ikke har lært seg mestringsstrategier for hvordan hun skal takle og bearbeide sorgen, at denne eleven har en lav opplevelse av sammenheng eller at det blir lært hjelpeløshet. Gjennom opplæringen skal elever bli i stand til å mestre sine egne liv, og de har rett til et miljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 2014). Elevene har

derfor rett til å få veiledning via skolen til hvordan komme seg ut av en lært hjelpeløshet, og hvordan komme seg gjennom sorgen. Dersom dette viser seg å ikke være mulig innenfor skolehverdagens rammer, bør skolen, i samråd med forelderen og eleven, kontakte PPT og/eller BUP. Noen av lærerne sier også at de opplevde at eleven deres ble lettet når forelderen døde. Det å føle lettelse over at noen dør, gjør ikke nødvendigvis savnet av eller sorgen over den døde noe mindre. Man kan føle en lettelse over at den konstante ventingen og bekymringen for når døden kommer er over, eller at den syke forelderen slipper å føle noe mer smerte. Det er det mange ungdommer som kan føle en form for skyld eller skam for at de føler seg lettet og 'glade' for at forelderen deres døde, noe som kan føre til ytterligere vanskeligheter med å takle sorgen og gjennomgå sorgprosessen. Det er derfor viktig at ungdommen har en voksen ressursperson man kan snakke om slike følelser med. Like viktig er det at lærere har i bakhodet at selv om eleven er lettet over forelderens død, vil sorgen og savnet fortsatt bringe pedagogiske og psykososiale konsekvenser for eleven.

4.2 Støtte til elevene

Dette underkapittelet handler om dataene som kom frem når informantene ble spurt om elevene trengte noen form for faglig støtte og tilpasset opplæring, og hvilken annen type støtte eleven fikk fra kontaktlærer. Dette underkapittelet vil besvare forskningsspørsmålet *"Hva gjør kontaktlærere for å støtte eleven?"*

4.2.1 Faglig støtte

Informantene forteller at det ikke var behov for mye faglig tilpasset opplæring for sine elever: "Han fulgte stort sett det som var, selv om det var litt tilpasset ja, men ikke sånn kjempe mye". De sier at det de gjorde var å bruke litt ekstra tid hos eleven og ga "en ekstra forklaring med, hvor jeg pekte i boka [...] og forklarte det enda en gang", at de kunne utsette prøver og innleveringsfrister ved behov. Flere forteller også at elevene fikk "være mer med på å bestemme" samarbeidsgrupper og plassering i klasserommet. Det ble ikke satt inn noen ekstra pedagogiske ressurser hos noen av elevene. En informant sier at "de trengte ingen av dem noe sånn tilpasset sånn... sånn faglig på den måten." Læreren forteller videre at

Hvis det røyner på med et eller annet så skjønner man jo litt sånn forklaringer og [...] altså det er litt sånn ekstra sånn viktig å følge med på alle sånne utenom-ting da. [...] kan jo slippe ting, og man... gjør litt sånne småting innimellom og... hjelper de til litt

da men, de som person klarte seg liksom på samme måte allikevel egentlig sånn faglig da.

Informantene forteller at de prøvde å minske presset fra skolens side, en sier: ”Jeg tenkte hvertfall sånn at det de siste hun trenger er noe mer stress, ikke sant. At hun skal bli stressa for at hun får en anmerkning eller...”

Da jeg spurte om hva informantene gjorde for å prøve å sette elevene i gang når de var ”mentalt fraværende”, sier de at de snakket med eleven, foreslo samarbeid med venner i klassen eller andre arbeidsmetoder. At de ikke pushet eleven, men ”ga samtidig uttrykk for at, prøv og gjør noen oppgaver”. En annen informant sier:

Man var litt borti, og prøvde liksom å sette hun i gang, men, [...] så var det veldig vanskelig å sette hun i gang. Og det [...] ble litt sånn, [...] avveining kan du si. Skal du bruke masse tid på henne som jeg vet sliter med noe, eller om du skal bruke tiden på å hjelpe noen andre. Så... av og til så... hvis det var en annen elev som rakk opp hånden, så gikk du heller dit.

4.2.2 Annen støtte

Som nevnt tidligere forteller flere av informantene at eleven deres hadde uttrykt at de ikke ønsker å snakke om situasjonen sin, ha hjelp, at de ikke ville skille seg ut på noen måte eller ha noe oppmerksomhet rundt seg og sin situasjon. ”Hun ville ikke ha noe ekstra oppfølging. [...] de fikk tilbud om [...] sånn støtteteam som kan hjelpe til i sånne konkrete situasjoner. [...] og det var de ikke interessert i”. Flere lærere sier at de synes det var vanskelig når eleven og familien uttrykker at de ”ville ikke ha noe hjelp” - ”også sitter man og føler at det bør dere jo egentlig ha, fordi jeg tror dere gjør noen dårlige valg”. Flere av lærerne forteller at de opplevde dette som ”veldig vanskelig, for du hadde jo bare lyst til å hjelpe”. Informantene forteller at elevene og foreldrene fikk informasjon om hva lærerne og skolen som institusjon kunne tilby dem av hjelp og støtte. ”Så har vi jo vært på, på en forsiktig måte da, for ikke å trenge oss på heller, men med å tilby den hjelpen vi har da”. Noen av elevene benyttet seg av disse tilbudene etter hvert, men ikke alle. En informant utdyper dette:

Ikke sant, at når du ikke har noe, da vil du gjerne at folk skal danse rundt deg, men når du faktisk har noe, og folk veldig gjerne kunne ha gjort det, så vil du ikke fordi du vil ikke skille deg ut. Det ser vi ofte. Og sånn var jo også hun her, at hun ville jo ikke skille seg ut, hun ville ikke ha noen tilrettelegging, hun ville egentlig ikke ha noe fokus eller oppmerksomhet på dette her i det hele tatt.

En annen informant forteller at ”det er jo veldig trist å se at det at de ikke ville ha hjelp, kanskje da, har gjort at hun har fått mer problemer nå”.

Alle informantene deltok i forelderens begravelse sammen med andre ansatte fra skolen og medelever. Noen av elevene hadde etter hvert jevnlig samtaler med skolepsykolog, helsesøster eller rådgiver. En informant forteller at ”hun gikk til helsesøster jevnlig [...] men sånn som jeg skjønnte det på hun helsesøsteren, så fikk ikke hun heller så veldig masse ut av henne”. En annen informant forteller at eleven fikk strøket flere fraværsdager enn det loven tilsier: ”jeg lurte på om det er 10 (fraværsdager) som er sånn standard [...] så jeg tok i litt da, jeg strøyk egentlig 14 eller noe sånt [...] så hun så litt mer ut som en vanlig elev, og jeg tror det var viktig for henne”. Informanten forteller også at eleven fikk karakterer som informanten mente eleven ville ha oppnådd dersom situasjonen ikke var som den var:

Det som var vanskelig var jo å vurdere henne [...] det jeg gjorde der var jo rett og slett at jeg ikke vurderte henne, også satt jeg en femmer på henne likevel. [...] Jeg er trygg på at hun hadde prestert til en femmer hvis hun ikke hadde hatt alt det presset [...] og hva betyr egentlig en femmer i matte fra ungdomsskolen da? [...] Jeg testa henne egentlig veldig lite i 10ende. Det fikk hun svi for litt på eksamen da. Hun hadde jo hull...hun hadde ikke fått med seg alt hun skulle, så om den femmeren jeg satte til sommeren i standpunkt, når det ikke ble en femmer på eksamen, var helt riktig... det kan man jo kanskje diskutere da. Men jeg ville gjort det igjen.

4.2.3 Oppsummering og drøfting

- Faglig støtte:
 - Utsettelse av prøver og innleveringer
 - Vanskelig å sette eleven i gang med oppgavene

- Minske presset fra skolen
- Ingen pedagogiske ekstraressurser
- Annen støtte:
 - Tilbud om hjelp
 - Vanskelig når elevene ikke vil ha hjelp
 - Kontaktlærer og deler av klassen deltok i begravelsen
 - En lærer fikk eleven til eleven til å se 'vanlig ut' ut på papirene fra skolen

Det virker som om alle lærerne hadde forståelse for at elevenes situasjon førte til en nedgang i skolefaglige prestasjoner, og at de forsøkte å tilpasse skolehverdagene for elevene ved å minske presset fra skolens side så mye som mulig. Dette ble gjort blant annet ved å utsette innleveringsfrister, og ved å ikke sette anmerkninger. En lærer forteller om et dilemma mellom å skulle hjelpe og "bruke masse tid" på en elev som han visste "sliter med noe", og mellom å hjelpe andre elever i klassen. Læreren forteller at han heller gikk til andre elever dersom disse rakk opp hånden. Læreren poengterer at det var veldig vanskelig å sette i gang denne eleven. I dette tilfellet tenker jeg at både læreren og eleven kunne hatt bruk for ekstra hjelp. Det at en elev trenger tett oppfølging fra læreren for å komme i gang med oppgavene i timen, skal ikke gå utover medelevenes læring og deres behov for hjelp. Samtidig blir det feil at denne eleven skal bli sittende og ikke klare å gjøre noe når læreren går for å hjelpe andre elever. Dette vil gi eleven negative mestringsopplevelser, og senke elevens opplevelse av sammenheng (Antonovsky, 1987). Slik jeg opplever det ut fra det læreren forteller, ville læreren og eleven hatt god nytte av veiledning og oppfølging fra PPT, særlig med tanke på at det dilemmaet læreren forteller om fortsatt pågikk over et halvt år etter at den foresatte døde. Eleven har gjennom opplæringsloven (2014) rett til både tilpasset opplæring, og spesialundervisning dersom omstendighetene tilsier det. På den andre siden er det ikke sikkert at denne eleven ønsker å skille seg ut noe ytterligere med å for eksempel få tildelt en assistent eller å ha deler av undervisningen alene eller i mindre grupper. Jeg opplever også at denne læreren var frustrert over at det stadig var vanskelig å sette eleven i gang med oppgavene, og det kan være at læreren mistet sin motivasjon for å hjelpe denne eleven, da det kanskje var få oppturer og mestringsopplevelser for læreren. Det kan være at læreren ikke lenger føler at det er 'verdt' å investere følelser og engasjement i arbeidet med eleven, og derfor har en lav følelse av meningsfullhet med tanke på denne eleven (Antonovsky, 1987). Lærerne må tilrettelegge opplæringssituasjonen slik at elevene opplever positiv og konstruktiv læring, og hindre at elevens krise blir liggende som et utørt nederlag av vonde

minner (Schultz & Raundalen, 2008). Ved å gjøre dette vil også lærerne få en økt opplevelse av sammenheng, og spesielt komponenten meningsfullhet i sitt videre arbeid med elevene.

Deltakerne forteller at elevene ”ikke ville ha noe hjelp” i form av samtaler fra læreren eller støtteteam. Grunnet løsrivelsesprosessen og opposisjonstrangen som kan oppstå i ungdomsalderen ønsker de fleste ungdommer å klare seg selv og for å vise at de er voksne. Derfor er det naturlig at elevene ikke tar imot alle mulige støttetilbud med åpne armer (Bugge et al., 2006). Lærerne forteller at de opplevde dette som vanskelig, da de selv opplevde at elevene burde motta denne hjelpen. Likevel opplever jeg ut fra et teoretisk perspektiv, at lærerne har gitt elevene og familien tilstrekkelig informasjon om hva skolen kan tilby av hjelp og støtte, noe som er viktig for at elevene skal oppleve seg sett og forstått – selv om de ikke nødvendigvis benytter seg av disse tilbudene. Samtidig er det ikke sikkert at lærerne har forklart elevene og foreldrene viktigheten av å få bearbeidet sorgen, og konsekvensene dette kan få for eleven dersom den ikke blir håndtert. En lærer sier jo selv at det er trist å være vitne til at eleven har fått mer problemer i ettertid, noe som kanskje kunne vært unngått dersom de hadde mottatt tilbudene om hjelp tidligere. Både lærerne og medelevene viser sin støtte og empati overfor eleven og elevens øvrige familie ved å stille i forelderens begravelse.

Som læreren sier selv, kan det diskuteres hvor riktig det er at en lærer gir en standpunktkarakter som det ikke ligger noe grunnlag for å gi, og tar bort flere fraværsdager enn det som er lov. I følge opplæringsloven kan man stryke inntil 10 fraværsdager i et opplæringsår, dersom det er lagt frem dokumentasjon for årsaken til fraværet (Opplæringslova, 2014, § 3-41). Opplæringsloven understreker også at når man skal gjøre vurdering i fag, skal ikke elevens forutsetninger eller fravær trekkes inn, og læreren har ansvar for å ”legge til rette for at han eller hun får et tilstrekkelig grunnlag for å vurdere kompetansen til eleven [...] slik at den retten eleven [...] har etter § 3-1, blir oppfylt” (Opplæringslova, 2014, § 3-3). Paragraf 3-1 i opplæringsloven handler om elevs rett til vurdering. Det er altså lærers ansvar å sørge for at de tilstrekkelig vurderingsgrunnlag av eleven. Samtidig viser dette at læreren tar høyde for at elevens situasjon har påvirket skolehverdagen både faglig og med tanke på fravær, og at dette er lærers måte å støtte eleven på. Det må være veldig vanskelig som lærer å vite hva man skal gjøre i slike situasjoner, og læreren har gjort det hun selv mente var riktig ut fra elevens forutsetninger, og hun sier selv at hun ville ha gjort det igjen. På den andre siden kan det jo være andre elever som sliter med ulike ting som læreren ikke vet om, eller som læreren kanskje ikke ser på som like vanskelige som det å miste en forelder

i kreft. Det vil dermed være meget urettferdig overfor de andre elevene at denne ene eleven får en karakter og færre fraværsdager på vitnemålet fra ungdomsskolen som hun kanskje hadde fått 'hvis og dersom', i og med at disse andre elevene også kunne ha prestert bedre 'hvis og dersom' de ikke hadde hatt sine ting å stri med.

4.3 Å være kontaktlærer i slike situasjoner

I dette underkapittelet vil de dataene som kom frem når informantene ble spurt om deres egen kompetanse, ønsker rundt hva de selv eller skolen skulle ha gjort annerledes, skolens beredskapsplan, samarbeid med hjemmet og hvilken form for støtte de fikk fra skolens øvrige personell. Dette underkapittelet vil besvare forskningsspørsmålet *"Hvordan oppleves det å være kontaktlærer i denne situasjonen?"*

4.3.1 Beredskapsplan

Da jeg spør om skolen har noen form for beredskapsplan for slike situasjoner, er det to av deltakerne som sier at de vet at har det, mens resten ikke er sikre. Lærerne sier: "hmm... beredskapsplan, det er et godt spørsmål... nei... altså... det er vel... ja, sånn som helsesøster og rådgiverne skulle, på en måte ta seg av, tenker jeg". "Vi har jo beredskapsplaner for alt mulig, så jeg vil jo anta at det finnes for det også". En av informantene som ikke var sikker på om de hadde en beredskapsplan sier:

Det også ha det klart for seg på forhånd, hadde vært greiere, egentlig. Det er vel noe man må regne med å oppleve som lærer også, i løpet av året. At det er noe... noe som skjer foreldrene...

En annen presiserer:

I bunn og grunn så handler jo dette her om å være et medmenneske... og det... hva skal jeg si, det har man eller så har man det ikke. Altså, det er litt mer der det ligger, det ligger jo ikke på om du.. eh.. ja, 'når eleven rapporterer det, så gjør du sånn', eller 'når faren dør da må du gjøre sånn'... det er jo ikke sånn det foregår heller.

Begge informantene som sa at skolen de jobbet på hadde beredskapsplan for slike eller liknende situasjoner, sier at de ikke benyttet seg av denne da de fikk informasjon om elevens situasjon.

4.3.2 Egen kompetanse og kompetanseheving

På spørsmålet mitt om informantene har hatt noe om temaet elever i sorg, eller elever i krise – enten i regi av skolen den jobber på, eller gjennom studiene, trekker noen frem samlinger de har hatt på skolen i fellestid. Det hadde vært samling om vold i nære relasjoner, hva skolen skal gjøre i akutt-tilfeller, samtaler i etterkant av tsunamien i 2004 eller terrorangrepet i 2011, men ”har ikke hatt direkte om sorg”. De resterende hadde ikke hatt noe om dette verken i regi av arbeidsplassen, og ingen av lærerne kunne huske at de hadde lært noe om temaet i utdannelsen. ”Det var jo litt spesialpedagogikk inni der, men det var ikke så mye om sorg og sånt”. En informant innrømmer å ikke kunne noe særlig om sorg, ”det vet jeg ikke noe særlig om” eller psykososiale vansker, ”Nei, veldig dårlig på det”. En annen informant sier:

Det er jo litt sånn typisk at det kanskje kommer mest hvis man først er oppi noe nesten, at man har vel ikke hatt noe særlig i forkant. Jeg kan huske kanskje én gang, hvor vi snakket noe litt mer sånn generelt om det, men det var veldig lite. Kan huske én gang tror jeg, i fellestid... også var det sånn underveis og i etterkant av tsunamien... selvfølgelig litt sånn prat og litt sånn markering rundt 22. Juli. Men ikke noe sånn veldig konkret på hva man skal gjøre...

På spørsmålet om lærerne mener at det er behov for kompetanseheving rundt temaet elever i sorg, er det spredte meninger. Noen ser ikke ”at det er måte og mulighet for å få til”, andre mener at ”kanskje ikke alle lærerne hadde trengt det, men kanskje liksom rådgiverne eller ett eller annet”. En annen svarer:

Ja, gjerne det. Absolutt. Det tror jeg nok flere er ganske enige med meg i. [...] Litt mer på sånn hvordan takle [...] elever med ulike [...] ting da, [...] som den sliter med. Det kan jo fort bli flere elever som man møter som har det samme.

En som mente det ikke var noe veldig behov for kompetanseheving sier:

Nei, på en måte ikke fordi at vi har noe i bunn, det har vi jo [...] kanskje i andre tilfeller hvor det blir... hvor eleven får det kjempevanskelig etterpå, at det kan være, hvor det kan være tilfeller hvor det er aktuelt... hvor det på en måte, han ikke kommer på sporet igjen... blir vanskelig etterpå. Trenger å... samtaler, ett eller annet. Da kanskje.

4.3.3 Kontakt med hjemmet

Alle informantene gir uttrykk for at de hadde en god dialog med hjemmet, og holdt kontakt i form av telefonsamtaler og mail, i tillegg til fastsatte utviklingssamtaler og foreldremøter. Noen av informantene ønsket seg likevel mer informasjon og samarbeid med hjemmet: ”Nei det var jo litt vanskelig... når jeg liksom... kunne godt ønsket meg mer informasjon... fra mor eller... ja et eller annet... sånn at jeg liksom visste litt mer hvordan det gikk”. En annen presiserer: ”Det vanskelige var jo det også ikke trengte seg på. Jeg kan jo ikke ringe faren også si ’du tar feil. Hun trenger å gå til psykolog’ ”.

4.3.4 Støtte

Alle informantene sier de har fått støtte fra en eller flere kollegaer i skolen, det være seg rådgiver, sosiallærer, helsesøster, andre lærere eller ledelsen og administrasjonen. En lærer forteller at ”Hvordan man skulle takle en sånn elev, det... det har jeg ikke fått noe veiledning på. Så det ble en ny utfordring kan du si”. En annen informant forteller at han ikke fikk ”noe direkte veiledning, men at jeg snakket med de (ledelsen og sosiallærer) og spurte om råd [...] men ikke noe sånn konkret ’nå setter vi oss ned og snakker om hvordan man takler barn som mister foreldre’. Det har vi ikke”. Informanten forteller videre at ”Men jeg syntes jo jeg har fått den... liksom når jeg har lurt på noe eller noe så har jeg fått hjelp. Og det er jo veldig viktig.” Likevel sier flere av informantene at det var utfordrende å stå i situasjonen, og de til tider kunne føle at de stod alene: ”I forhold til henne så synes jeg at jeg holdt tømmene”. En informant sier:

Det er jo mye som faller på læreren i alle mulige settinger egentlig [...] så blir det jo en sorg og du skal ta noen telefoner og du skal forholde deg til elev og foresatte og søsken kanskje [...] jeg synes det er vanskelig [...] fordi at du må få gjøre det som faller deg inn og alle er forskjellige. Jeg synes vel egentlig det, at i såne litt krisesituasjoner så... så er det læreren mye altså. Men man kjenner jo dem best og da.

4.3.5 Ønsker

Da jeg spurte om det var noe de skulle ønske at de selv hadde gjort annerledes eller om de skulle ønske det ble gjort noe annerledes fra ledelsen eller skolen for øvrig, er det også veldig ulike uttalelser i hva de kunne ønsket seg. De aller fleste sier at de ønsket at de hadde fått mer veiledning i en eller annen form fra ledelsen, og at de skulle ha tatt mer kontakt med hjemmet, og ”være litt mer på i forhold til å (få eleven til å) ta imot hjelp”. Det nevnes også at man kunne ha hørt mer med elevens venner om hvordan de oppfattet at ting gikk. En annen informant sier:

Kanskje rett og slett en prat litt sånn mer inngående med en i ledelsen, med kontaktlærer [...] hvor man får lagt alle kortene på bordet og får prata sammen sånn skikkelig rundt dette. Sånn at det ikke blir bare en sånn to minutter i gangen her og to minutter der, at du får liksom pratet litt ordentlig [...] kanskje helst med både helsesøster og sosiallærer og rektor og kontaktlærere [...] flere samarbeidsmøter rett og slett!

De som svarte mer konkret på hva de selv kunne ha gjort overfor eleven svarer: ”nei...hva vi kunne gjort annerledes... det vet jeg ikke... vi gjorde liksom det som hun ønsket.”

Det har jo vært veldig vanskelig [...] å vite hva man skal gjøre egentlig, sånn.. annet enn å støtte og oppmuntre da. [...] jeg vet ikke om det er så mye mer jeg kan gjøre egentlig, i en sånn setting. Jeg er ikke noen terapeut akkurat.

4.3.6 Oppsummering og drøfting

- Beredskapsplan
 - Uvisshet om skolen har det
 - De som hadde det benyttet seg ikke av den
- Egen kompetanse og kompetanseheving
 - Ikke lært noe gjennom utdannelsen
 - Noen samlinger om liknende tema i regi av arbeidsplassen
 - Lite kompetanse på forhånd
 - Spredte meninger om behov for kompetanseheving
- Kontakt med hjemmet

- Lite kontakt utover det mest nødvendige
- Ønsker ikke å trenge seg på
- Støtte
 - Kollegaer er tilgjengelige for en prat
 - Læreren står likevel mye alene
- Ønsker
 - Mer samarbeid
 - Vet ikke hva annet de kunne ha gjort

Både Raundalen og Schultz (2006), Dyregrov (2008) og Kreftforeningen (2011) understreker viktigheten av at skoler har beredskapsplan for elever i krise, og at tilgjengeligheten av og innholdet i denne er kjent blant skolens personale. Ut i fra intervjuene ser det ikke ut som dette er realiteten i de 5 skolene lærerne i denne studien kommer fra. Det er flere av informantene som ikke vet om skolen har en beredskapsplan eller ikke, og de som visste om skolens beredskapsplan var usikre på innholdet, og benyttet seg ikke av den. I tillegg er det en av lærerne som tenker at beredskapsplanen er noe som kun helsesøster og rådgiverne benytter seg av. Det er skoleledelsens ansvar å informere alle ansatte om tilgjengelige beredskapsplaner, og viktigheten av bruken av denne. En av lærerne forteller at han ikke benyttet seg av beredskapsplanen da han heller foretrakk å rådføre seg med annet personale og ledelsen i skolen. Likevel sier han at det hadde vært greiere å ha hva man bør gjøre, klart for seg på forhånd. Dersom han hadde benyttet seg av beredskapsplanen fremfor å kun rådføre seg med andre, kunne den ha hjulpet læreren i å bli 'etterpåkløkk på forhånd' (Raundalen & Schultz, 2006). Dette understreker også viktigheten av at skoleledelsen informerer om, og oppfordrer til bruk av tilgjengelige beredskapsplaner, da den informasjonen læreren savnet mest sannsynlig var lett tilgjengelig i skolens beredskapsplan. Som sitatet fra en av informantene viser, så handler det å støtte elever i slike situasjoner i bunn og grunn om å være et medmenneske, og det finnes ingen oppskrift for når og hvordan man skal gjøre hva, når det kommer til arbeid med mennesker. Likevel vil en beredskapsplan kunne være til stor hjelp for kontaktlæreren i å vite hvilke tilgjengelige ressurser skolen har, men også for å kvalitetssikre oppfølgingen av eleven, både på kort og lang sikt. Det er mulig at noen av vanskene som både elevene og kontaktlærerne opplevde i denne perioden grunnet elevens situasjon kunne vært unngått dersom kontaktlærerne hadde benyttet seg av en beredskapsplan.

Kunnskap og kompetanse hos kontaktlærere om hvordan kriser og sorg kan arte seg hos ungdom, kan være av avgjørende betydning for ungdommen både i nåtid og i fjern fremtid. Ut fra det lærerne forteller virker det som om de hadde lite kompetanse på området sorg og kriser på forhånd, da de ikke har hatt noe om dette gjennom utdannelsen, og lite i regi av skolen. Uten at det blir sagt direkte, tolker jeg det læreren sier om at 'det er typisk at temaer blir tatt opp i skolen først når man står midt oppi det', som et uttrykk for frustrasjon, grunnet egne notater om lærerens stemmeleie og kroppsspråk fra intervjuet. Jeg tolker det som en frustrasjon over at skolen ikke er forberedt, eller hvertfall ikke forbereder lærerne sine på ulike krisesituasjoner. Det er på den ene siden veldig bra at skolen har hatt samlinger rundt kollektive kriser som tsunamien og terroraksjonen i 2011, men læreren sier selv at de ikke fikk noen konkret informasjon om hva de skal gjøre. Selvfølgelig kan man ikke være direkte forberedt på terroraksjoner eller naturkatastrofer, men skoleeieren er lovpålagt å sørge for at lærere innehar nødvendig kompetanse for å kunne ta vare på elevene. Læreplanverket for kunnskapsløftet presiserer at lærere også skal ha kunnskap om elevers sosiale og emosjonelle vansker (Utdanningsdirektoratet, 2011), noe som elever kan utvikle i krisesituasjoner. Det at skolen holder samlinger rundt slike kollektive kriser, men individuelle kriser, kan sees opp mot det Raundalen og Schultz (2008) skriver om at krisehjelpen aldri er langt unna ved kollektive kriser, men den er vanskeligere å få tak i ved individuelle kriser. Det kan virke som om skolen prioriterer sorg og kriser som et objektivt fenomen fremfor den subjektive sorgen og den individuelle krisen som den enkelte elev bærer med seg. En av lærerne sier selv at han er "veldig dårlig på" psykososiale vansker. I og med at det er kontaktlærerne som har ansvaret for elevenes psykososiale miljø (Opplæringslova, 2014), og denne læreren sier at han ikke kan noe om psykososiale vansker – trengs det hvertfall her kompetanseheving. Jeg velger å igjen presisere skoleeiers ansvar:

Skoleeigaren har ansvar for å ha riktig og nødvendig kompetanse i verksemda.

Skoleeigaren skal ha eit system som gir undervisningspersonale, skoleleiarar og personale med særoppgåver i skoleverket høve til nødvendig kompetanseutvikling, med sikte på å fornye og utvide den faglege og pedagogiske kunnskapen og å halde seg orienterte om og vere på høg med utviklinga i skolen og samfunnet

(Opplæringslova, 2014, §10-8)

Som vi kan se har informantene ulike oppfatninger av hva som trengs av kompetanseheving rundt dette temaet blant lærere. Noen har en vente-og-se-holdning, mens andre ønsker å være føre-var, og mener lærere burde ha større kompetanse på feltet. Jeg stiller meg undrende til at noen av lærerne sier at det ikke er nødvendig med kompetanseheving, når de tidligere har sagt at de synes det var vanskelig å vite hvordan man skulle ivareta elever i denne situasjonen. Med dette så sier de indirekte i mot seg selv. Ut fra min forståelse av informantenes opplevelser, vil det være et behov for kompetanseheving når det kommer til psykososiale vansker, varigheten og kompleksiteten av sorg hos ungdom, samt når man bør sende en henvisning til eksterne instanser.

Jeg oppfatter det som at lærerne ikke hadde noen kontakt med elevenes hjem utover det mest nødvendige. Lærerne sier selv at de ikke ville trenge seg på eller forstyrre en sørgende familie. Det kan være at foreldrene selv ønsker mer kontakt og samarbeid med skolen, men at de heller ikke vil være for påtrengende, eller virke 'hysteriske'. De fleste foreldre ville nok satt stor pris på at kontaktlæreren viser at han eller hun bryr seg om elevene sine, og de er nok mer enn villige til å inngå i et samarbeid med læreren for å hjelpe ungdommen sin. Bugge et al. (2006) mener at læreren bør være aktivt oppsøkende til familien for å tilby sin hjelp, og at det er bedre å ringe en gang for mye enn en for lite. Lærerne bør tilby så konkret hjelp til familien og eleven som mulig, da det kan være vanskelig for familien selv å vite hva de trenger av hjelp. Desto mer konkret man er på hjelpen som tilbys, dess lettere er det å ta i mot hjelpen (Kreftforeningen, 2011). Det ville nok blitt sett på som et overtramp dersom læreren i sitatet hadde ringt faren til eleven, og sagt at faren tar feil og at eleven trenger å gå til psykolog. Likevel kunne læreren tatt en telefon og drøftet sine bekymringer med faren, og sammen kunne de ha funnet aktuelle løsninger for eleven.

Lærerne opplevde at de til tider at de stod alene i arbeidet med eleven, selv om de fikk en del støtte av kollegaer eller ledelsen i skolen. Ifølge opplæringsloven (2014) er det kontaktlæreren som har ansvaret for det administrative, praktiske og sosialfaglige arbeidet med eleven, men det er skoleeieren sitt ansvar at lærerne innehar denne kompetansen. Iogmed at noen av lærerne opplevde det som vanskelig å stå mye alene i arbeidet med eleven, kan dette tyde på at lærerne ikke har fått den veiledningen, oppfølgingen og kompetansen de behøver for å være rustet til å håndtere en slik situasjon. Hadde de derimot fått denne veiledningen er det ikke sikkert at lærerne hadde følt på dette på samme måte.

Det ser ut som at det de fleste informantene ønsker seg, er mer samarbeid rundt elevens situasjon. Dette med samarbeid med øvrig personale i skolen kan også sees i sammenheng med hva informantene sier angående støtte i avsnittet over. Likevel er det de færreste av informantene som nevner noe spesifikt de skulle ønske de gjorde annerledes overfor eleven. Det er kun to av informantene som sier at de skulle ønske at de klarte å overbevise eleven om å motta hjelp på et tidligere tidspunkt. Det at informantene sier at de er fornøyde med sin egen innsats og at de ikke føler at de kunne gjort noe annerledes, men at de samtidig skulle ønske det hadde vært mer samarbeid og veiledning rundt den aktuelle eleven, tolker jeg som at informantene gjorde alt de så på som mulig å gjøre for eleven. Dersom det hadde vært mer samarbeid og veiledning hadde lærerne sluppet å stå så mye alene i avgjørelsene rundt den aktuelle eleven, og kanskje tatt noen andre valg i arbeidet med eleven. På den andre siden kunne lærerne selv ha oppsøkt og krevd mer veiledning, enten fra ledelsen eller annet kompetent personal i skolen, eller fra PPT og/eller BUP. Informanten som poengterer at man som lærer ikke er ”noen terapeut akkurat” har selvfølgelig helt rett i dette. Men, det er som Raundalen og Schultz (2008) skriver, heller ikke meningen at lærere skal drive et omfattende terapeutisk arbeid med elever, men mulighetene for bedring ligger i selve klasserommet og i relasjonene mellom lærer – elev og elev – elev, da det er i dette rommet, og i disse relasjonene, at eleven tilbringer mesteparten av dagene. Det handler om å lære eleven konstruktive mestringsstrategier ved å vise omsorg, gi støtte og passende utfordringer (Raundalen & Schultz, 2006).

5 Konklusjon og avslutning

I dette kapittelet vil jeg forsøke å besvare oppgavens problemstilling sett i lys av resultatene fra forskningsspørsmålene, i tillegg til å komme med noen refleksjoner rundt noen av funnene (5.1). Deretter vil jeg kort drøfte studiens anvendte metode (5.2), før jeg beskriver studien og resultatenes spesialpedagogiske relevans (5.3). Helt avslutningsvis vil jeg presentere tanker om videre forskning på temaet (5.4).

5.1 Studiens problemstilling og refleksjoner

Til påminnelse er studiens problemstilling: *Hvordan opplever kontaktlærere i ungdomsskolen å ha elever hvor en av foreldrene dør av kreft?*

For å kunne svare på problemstillingen har jeg benyttet meg av forskningsspørsmålene:

Hvordan opplever kontaktlærere elevene faglig, sosialt og følelsesmessig?

Hva gjør kontaktlærere for å støtte eleven?

Hvordan oppleves det å være kontaktlærer i denne situasjonen?

Slik jeg ser det er det summen av disse forskningsspørsmålene som utgjør svaret på problemstillingen. Det er ikke lett å ikke se resultatene av dataene i sammenheng med hverandre. Hvordan eleven har det med seg selv og sin situasjon, hvordan eleven gjør det i skolen og hvordan læreren opplever å stå i denne situasjonen avhenger av mange ulike faktorer som spiller inn på hverandre. Det er ikke alt en kontaktlærer kan kontrollere av disse faktorene, men som vi også ser det er mye en kontaktlærer kan gjøre for å lette på situasjonen for elever som er i slike situasjoner. Likevel er det nok ikke en enkel jobb å skulle ta vare på disse elevenes behov i tillegg til de andre elevene, byråkratiske krav, og alt annet som hører kontaktlærerrollen til. I tillegg opplevde lærerne at de selv måtte oppsøke ledelsen eller sosiallærer og/eller rådgiver for å få råd og hjelp rundt elevens situasjon. Lærerne sier ved flere anledninger at de ”synes det var vanskelig”. De opplever dette i forbindelse med å sette eleven i gang med skolefaglige oppgaver, i kontakten med elevens hjem, i arbeidet med å tilby eleven hjelp og når de står alene i situasjoner med eleven og de ikke føler seg sikre på det arbeidet de gjør. Det er tydelig at det er begrepet ”vanskelig” som går igjen i informantenes opplevelser og beskrivelser, og det er det mest fremtredende funnet sett i lys av problemstillingen. Derfor vil dette være et slags svar på problemstillingen, altså;

Kontaktlærere i ungdomsskolen opplever det som vanskelig å ha elever hvor en av foreldrene dør av kreft.

Hvorfor de synes dette er vanskelig ser det ut til at det er ulike grunner til, og det er ulike faktorer som spiller inn som til sammen kan vanskeliggjøre situasjonen. Det var som regel dilemmaer knyttet til de vanskelige situasjonene. Skal jeg henvende meg til eleven nok en gang for å snakke om situasjonen, selv om han/hun har sagt at han/hun ikke vil snakke om det, eller ikke? Skal jeg ringe faren og si at datteren hans bør gå til psykolog, eller ikke? Skal jeg ringe den pårørende/etterlatte familien og høre hvordan det går, og om jeg kan hjelpe til med noe? Eller vil de da synes at jeg trenger meg på? Skal jeg hjelpe eleven nok en gang med å sette i gang med oppgaven, eller skal jeg hjelpe de andre elevene som rekker opp hånda? Skal jeg gi eleven en karakter som jeg synes er rettferdig overfor henne, eller skal jeg gi ut i fra det lille vurderingsgrunnlaget jeg har? Det var selvfølgelig variasjoner i hva lærerne synes var vanskelig og ikke, og i hvilken grad de så på situasjonene som vanskelige.

Et annet interessant funn er sammenhengen mellom lærernes opplevelse av sin egen kompetanse og behov for kompetanseheving, og hvordan de opplevde elevenes faglige nedgang og følelsesleie. Flere av lærerne sier på den ene siden at de ikke har kompetanse på temaet, men at det heller ikke er behov for kompetanseheving, samtidig som de sier at de opplevde det som vanskelig å vite hva de skulle gjøre med tanke på eleven. Det settes også spørsmålstegn ved at lærerne på den ene siden opplever at elevene ikke trengte noe faglig tilpasset opplæring og at det derfor ikke ble satt inn noen pedagogiske ekstraressurser, men på den andre siden at de opplever at elevene har en faglig nedgang, og flere av elevene har vedvarende konsentrasjonsvansker. Jeg opplever at lærerne har en høy terskel for å henvise til eller søke veiledning hos for eksempel PPT. Dersom elevene hadde fått noen pedagogiske ekstraressurser, kunne det kanskje ha bremset elevenes nedgang i de skolefaglige prestasjonene, hvertfall for de elevene som opplevde større skolevansker.

Rammeplanen for allmennlærerutdanningen (2009) påpeker at læreren er den viktigste enkeltfaktoren for kvaliteten i skolen, og at en kvalifisert lærer skal ha en allsidig kompetanse. Videre står det at man som lærer vil møte elever i krise, noe som kan føre til etiske dilemmaer. ”Lærerrollen gir makt, og læreren må forvalte denne makten i samsvar med lovverk, erkjente grunnverdier og barns rett til likeverdig behandling [...] Utdanningen må hjelpe studentene til å takle situasjoner der barn og unge opplever dødsfall, krig, seksuelle

overgrep eller andre kriser som krever særskilt omsorg og tiltak fra lærerens side” (Regjeringen, 2009, s. 7-9). Det er skoleeierens ansvar å sørge for at personalet i skolen innehar nødvendig kompetanse for å møte elever i krise (Opplæringslova, 2014), og skoler bør prioritere å skaffe til veie kunnskap og kompetanse om elever i krise. Dersom lærerne innehar denne kompetansen vil de kunne føle seg tryggere i møtet og arbeidet med disse elevene.

Å sørge for en god skolegang er en investering i fremtiden, både for eleven og for samfunnet (A. Dyregrov, 2004). Det er viktig å huske at alle elever er ulike individer. På ungdomstrinnet er de på ulike stadier med tanke på utvikling, og de har ulike personligheter, evner og ressurser. De har med seg ulik etnisk, kulturell og religiøs bakgrunn, har ulike rammebetingelser og familiemønstre. ”Det er således viktig å unngå forenklinger og stereotypier i beskrivelsene av barna, av deres foreldre og av familiens situasjon” (Gjesdahl, 2012, s. 11). Likevel vil kunnskap om sorg og kriser påvirke lærerens måte å møte alle disse ulike elevene på, og i denne kunnskapen inngår det også kunnskap om ulike måter og mestringsstrategier elever kan ta i bruk for å takle sin situasjon. Som en av lærerne sier: ”Så ser vi jo da at hvis vi klarer å følge opp elevene og får en god dialog med dem, en god relasjon, så klarer det hvertfall å veie opp for noe. Også hjelpe de på riktig vei”

Det er viktig for meg å understreke at alle dataene og analysen er basert på lærernes subjektive opplevelser av eleven og elevens situasjon, og det er derfor mulig at elevene selv sitter igjen med helt andre opplevelser. For eksempel kan det være at det ikke stemmer at relasjonen mellom eleven og vennene ikke ble noe vanskeligere av situasjonen, og at dersom man hadde intervjuet eleven eller elevens venner hadde det kommet frem helt andre data.

Slik jeg ser det ut fra lærernes opplevelser og beskrivelser av elevene, vil det være naturlig å anta at elever som er i en krisesituasjon, noe både det å ha en alvorlig syk forelder, og det å miste en forelder er, vil kunne utvikle emosjonelle vansker. Jeg vil understreke at jeg ikke mener at all ungdom som opplever noe slikt vil utvikle emosjonelle vansker, men at Haugens (2008) karakteristikk for emosjonelle vansker like gjerne kunne blitt brukt som symptomer på en sørgende ungdom ut i fra det jeg har tillært meg fra teori og aktuell forskning på temaet. Hvor sterke og kroniske disse symptomene blir, vil blant annet avhenge av miljøet rundt ungdommen, både som pårørende og som etterlatt. Det er ikke lett å komme med generelle råd når det kommer til sorg hos mennesker, for det er veldig individuelt hvordan

man reagerer. Noen ønsker samtaler og nærhet, mens andre har behov for tid for seg selv og distanse. Men alle trenger å ha noen som er der når det trengs, og en som forstår. Uavhengig av om eleven snakker masse om situasjonen og følelsene rundt det, eller ikke snakker noe om det i det hele tatt, om de sier at det går fint eller ikke – så trenger de å bli møtt med forståelse og lavere forventninger til prestasjoner.

5.2 Drøfting av anvendt metode

Jeg ser i ettertid at jeg under intervjuene kunne vært flinkere til å stille oppfølgingsspørsmål til enkelte av temaene. For eksempel sitter jeg ikke igjen med noe data på *hvorfor* lærerne til tider følte seg alene i arbeidet med eleven, eller i *hvilke* situasjoner de syntes dette var vanskeligst. Dette er noe som jeg kunne ha viet større oppmerksomhet.

Etter at jeg hadde intervjuet lærerne, transkribert og lest igjennom hva jeg hadde av data, så jeg meg nødt til å endre problemstillingen og forskningsspørsmålene litt. Problemstillingen og forskningsspørsmålene var som følger:

Hvordan tilrettelegger kontaktlærere i ungdomsskolen hverdagen for elever som er pårørende og etterlatte av en forelders kreft?

- *Hvordan opplever læreren å møte disse elevene?*
- *Hvilken kompetanse har lærerne når det kommer til ungdom og sorg?*
- *Hva er skolen pliktet til å gjøre?*

Da jeg hadde fått oversikt over de innsamlede dataene, så jeg det som mest hensiktsmessig å endre problemstillingen og forskningsspørsmålene for å kunne utnytte meg at dataene mest mulig. De 'gamle' og de 'nye' spørsmålene handler i prinsippet om det samme. Jeg mener derfor at dette ikke har påvirket oppgavens pålitelighet eller gyldighet på noen måte, kanskje snarere tvert i mot. Ved å gjøre dette har jeg kunnet dra nytte av de dataene jeg satt igjen med på mest mulig effektiv måte, noe som førte til at jeg kunne gå dypere inn i lærernes forståelse og opplevelse av situasjonen.

Den største trusselen mot denne studiens gyldighet og pålitelighet ligger i faren for at min forforståelse har preget funnene. Jeg kan ubevisst ha påvirket studiens funn på grunn av min

forforståelse. Dette er likevel noe jeg har strebet etter for å unngå, men det er likevel ikke mulig å legge sin egen forforståelse helt til side som forsker. Studiens utvalg øker studiens og dataenes pålitelighet, da jeg med rimelig stor sikkerhet kan anta at informantene har informasjon og opplevelser rundt studiens problemområder. Jeg oppfattet også informantene som ærlige og pålitelige, særlig grunnet i at de fortalte om hendelser som kan sies å være på kanten av loven.

Siden funnene er kommet til gjennom en kvalitativ studie, vil de ikke kunne generaliseres på samme måte som i kvantitative studier. Studien er basert på et relativt lite utvalg, men jeg opplever at funnene vil kunne være overførbare til andre liknende situasjoner. Det vil nok oppleves som vanskelig å være kontaktlærer for elever med kreftsyke foreldre, uansett hvor mye kompetanse og erfaring man har på området. Alle elever er forskjellige, og alle elever og deres familie vil ha ulike behov for oppfølging og tilrettelegging. Det som uansett er sikkert er at en slik situasjon vil medføre pedagogiske konsekvenser for eleven. Funnene vil også kunne være overførbare til andre krisesituasjoner, for eksempel elever som opplever at foreldrene skilles, tapet av en søster eller bror eller andre krisesituasjoner som kan oppstå i livet til elevene. Dette vil i tiden alltid være relevant, fordi det vil alltid være elever som opplever ulike krisesituasjoner, og det er lærernes oppgave å sørge for at elevene klarer å mestre ulike livssituasjoner, og bli i stand til å ta vare på seg selv og stå andre bi (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Jeg opplever at bruken av semistrukturert intervju var det riktige valget for denne studien, da det var lærernes opplevelser jeg var ute etter, og et semistrukturert intervju er, som det er gjort rede for i metodekapittelet (3.2), det mest hensiktsmessige å bruke når man er ute etter fenomenologiske perspektiv. I bruken av denne datainnsamlingsmetoden hadde jeg muligheten for å gå i dybden på områder og situasjoner som kom frem i løpet av samtalene med kontaktlærerne. Funnene som er gjort i denne studien sammenfaller også med annen forskning på temaet.

5.3 Spesialpedagogisk relevans

Det å være i en form for krisesituasjon over tid vil ha spesialpedagogisk relevans, da det å oppleve og være i en krise gjør noe med elevens læring og utvikling, og de kan stå i fare for

å utvikle psykososiale og/eller emosjonelle forstyrrelser. Som vi kan se ut fra det lærerne forteller om sine opplevelser, får elevene konsentrasjonsvansker, de opplever en nedgang i skolefaglige prestasjoner og de blir 'fjerne' i timene. Å være i en krisesituasjon vil redusere elevenes mottakelighet for læring (Schultz & Raundalen, 2008), elevenes forutsetninger endres, og det vil være behov for tilpasset opplæring etter opplæringsloven §1-3 og i noen tilfeller spesialundervisning etter §9-1 dersom eleven viser vedvarende vansker, og dermed ikke lenger klarer å følge den ordinære undervisningen og opplæringstilbudet (Opplæringslova, 2014).

Sorgen disse ungdommene opplever er en prosess som skal føre dem tilbake til muligheten for å leve sitt eget liv fullt ut. Det er derfor viktig at skolen og pedagogene inngår i et positivt og konstruktivt samspill med disse elevene, og følger dem opp fra dag en, og i lang tid etter dødsfallet. Elever som sørger og opplever krisesituasjoner noe som bør være på dagsordenen i skolen slik at man er forberedt når slike situasjoner oppstår. Dyregrov skriver:

Mens elever med behov for spesialundervisning kan ha nytte av individuell støtte og pedagogiske metoder som er skreddersydd for dem, er ikke pedagogiske strategier for etterlatte og traumatiserte elever lett tilgjengelige. Det er viktig å fortsette å dokumentere de pedagogiske konsekvensene av traumer og tap, men det er allerede nok beviser til å rettferdiggjøre utvikling av bedre pedagogiske strategier for å hjelpe de mange elevene som årlig opplever slike hendelser

(A. Dyregrov, 2004, s. 83, min oversettelse).

5.4 Videre forskning

Som nevnt i begynnelsen av studien, hadde det vært veldig interessant å også intervju elevene som lærerne uttaler seg om. Dette er noe jeg synes det hadde vært interessant å se forskning på; en dyade med lærer, elev og etterlatt forelder, hvor man kan se på hvordan disse tre aktørene opplever elevens situasjon i skolen. Et eksempel: selv om informantene i denne studien sier at de inviterte elevene inn til samtale, er det ikke sikkert at elevene har tolket det på samme måte som lærerne mente det, altså at elevene ikke følte seg invitert til en samtale om hvordan de hadde det. Det kan være at elevene selv prøvde å snakke med lærerne om sin situasjon, eller hinte til ønske om samtale eller annen hjelp, men at dette har blitt

tolket eller oversett av lærerne. Ungdommene lærerne forteller om ønsker også at ting i skolen skal være som før og så normalt som mulig, og gir derfor uttrykk for at de ikke ønsker noen tilrettelegging eller ekstra hjelp. Kan det være at ungdommen har en tro på at om man fortsetter som normalt, vil mor eller far også bli ”normal” igjen, og kreften vil forsvinne? Eller er det rett og slett et ønske om forutsigbarhet og stabilitet i en ellers vanskelig hverdag? Dette er selvfølgelig bare spekulasjoner og tanker fra min side, men det viser interessante funn som kunne ha kommet frem gjennom en slik undersøkelse.

Jeg synes det mest overraskende funnet i denne studien er læreren som gir karakterer hun ikke har grunnlag for å gi. Det hadde vært interessant å se hvordan andre lærere gjør det når de ikke har vurderingsgrunnlag på eleven når de er i samme eller liknende situasjoner. Har i så fall relasjonen til eleven noe å si for hvilken karakter læreren gir? Vil en god relasjon gi eleven en god karakter, og motsatt? Denne læreren opplevde en god relasjon med sin elev, og sier at ”Jeg hadde jo 50 elever da [...] i 10ende klasse, [...] som jeg hadde like mye som jeg hadde henne. Og hun er egentlig den eneste av de elevene jeg lurte på hvordan det går med”.

Litteraturliste


- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health : how people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A., & Lev, A. (2000). *Helbredets mysterium : at tåle stress og forblive rask*. København: Hans Reitzel Forlag.
- Balk, D., E, Zaengle, D., & Corr, C., A. (2011). Strengthening grief support for adolescents coping with a peer's death. *School Psychology International*, 32(2), 144-162. doi: 10.1177/0143034311400826
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2 utg.). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bowlby, J. (1981). *Attachment and loss : 3 : Loss : sadness and depression*. Harmondsworth: Penguin.
- Bugge, K. E., & Røkholt, E. G. (2009). *Barn og ungdom som sørger : faglig støtte til barn og ungdom som opplever alvorlig sykdom eller død i nær familie*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bugge, K. E., Schrader, L., & Grelland, E. (2006). Ungdom og sorg.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data : complementary research strategies*. Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Cohen, J., A, & Mannarino, A., P. (2011). Supporting children with traumatic grief: What educators need to know. *School Psychology International*, 32(2), 117-131. doi: 10.1177/0143034311400827
- Cohen, J., A, Mannarino, A., P, Greenberg, T., Padlo, S., & Shipley, C. (2002). Childhood traumatic grief - Concepts and Controversies. *TRAUMA, VIOLENCE, & ABUSE*, 3(4), 307-327. doi: 10.1177/152483802237332
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2 utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Datatilsynet. (2004). Barn og unges personopplysninger: Retningslinjer for innhenting og bruk.
- Dehlin, L., & Mårtensson, L. (2009). Adolescents' experiences of a parent's serious illness and death. *Palliative and Supportive Care*, 7, 13-25.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3 utg.). Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Dyregrov, A. (2004). Educational consequences of loss and trauma. *Educational and Child Psychology*, 21(3), 77-109.
- Dyregrov, A. (2008). *Beredskapsplan for skolen*. Bergen: Fagbokforl.
- Dyregrov, A. (u.å). Ungdom i sorg. I Krisepsykologi, S. f. (Red.). Bergen: Senter for Krisepsykologi.
- Dyregrov, A., & Raundalen, M. (1994). *Sorg og omsorg i skolen*. Solheimsviken: Magnat.
- Dyregrov, K. (2012). Når foreldre har alvorlig kreftsykdom - eller dør av den. I Haugland, B. S. M., Ytterhus, B. & Dyregrov, K. (Red.), *Barn som pårørende* (s. 44-65). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Forskningsetiske komiteer (NESH). (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi.
- Frydenberg, E. (2008). *Adolescent coping : advances in theory, research and practice*. London: Routledge.

- Fuglseth, K. (2006). Vitenskapsteori og hermeneutikk. I Skogen, K. & Fuglseth, K. (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 256-272). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research: an introduction* (8 utg.). Boston: Allyn and Bacon.
- Gjesdahl, S. (2012). Forord. I Haugland, B. S. M., Ytterhus, B. & Dyregrov, K. (Red.), *Barn som pårørende* (s. 5-6). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Grasdal, A. (udatert). Hva er kreft? Lastet ned 05.04, 2015, fra <https://kreftforeningen.no/om-kreft/hva-er-kreft/>
- Haugen, R. (2008). Hva er sosiale og emosjonelle vansker? I Børresen, R. & Haugen, R. (Red.), *Barn og unges læringsmiljø : 3 : Med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (2 utg., s. 16-42). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Heath, M. A., & Cole, B. V. (2011). Strengthening classroom emotional support for children following a family member's death. *School Psychology International*, 33(3), 243-262.
- Hjardemaal, F., Tveit, K., & Kleven, T. A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (Kleven, T. A. Red.). Oslo: Unipub.
- Kleven, T. A. (2002). Begrepsoperasjonalisering. I Lund, T. (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.
- Kreftforeningen. (2011). Lærerveiledning. Barn og ungdom i sorg og krise. I Kreftforeningen (Red.). Oslo: Kreftforeningen.
- Kreftregisteret. (2014). Institutt for populasjonsbasert kreftforskning. Lastet ned 23.10, 2014, fra <http://www.kreftregisteret.no/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvelling, Ø. (2008). *Oppvekst : om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lantz, A. (2007). *Intervjumetodik* (2 utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Lawrence, E., Jeglic, E., L., Matthews, L., T., & Pepper, C., M. (2005-2006). Gender differences in grief reactions following the death of a parent. *OMEGA*, 52(4), 323-337.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research : a guide to design and implementation* (3 utg.). San Francisco, Calif: Jossey-Bass.
- Nilsen, V. (2008). Tiltaksmodeller med utgangspunkt i førstelinjetjeneste og andrelinjetjeneste. I Børresen, R. & Haugen, R. (Red.), *Barn og unges læringsmiljø : 3 : Med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (2 utg., s. 190-228). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Nordahl, T., Manger, T., Sørli, M.-A., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge - Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2002). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen : kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Olesen, P., & Rølmer, S. (2000). *Børn om mors og fars død : 32 børn skriver om at miste mor eller far*. Vejle: Kroghs forlag.
- Olsen, M. H., & Skogen, K. (2014). *Kontaktlæreren*. Oslo: Universitetsforl.
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæring (2014).
- Raundalen, M., & Schultz, J.-H. (2006). *Krisepedagogikk : hjelp til barn og ungdom i krise*. Oslo: Universitetsforl.
- Regjeringen. (2009). *Rammeplan for Allmenlærerutdanning*. Utdannings- og forskningsdepartementet.

- Ringler, L., L., & Hayden, D., C. (2000). Adolescent Bereavement and Social Support: Peer Loss Compared to Other Losses. *Journal of Adolescent Research*, 15(2), 209-230.
- Ropstad, H., & Tønnessen, L. K. B. (1998). *Elever i vanskelige livssituasjoner: læreren i møte med elever som opplever krise, sorg og omsorgssvikt*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Schultz, J.-H., & Raundalen, M. (2008). Krisepedagogikk: Når krisen oppstår. I Børresen, R. & Haugen, R. (Red.), *Barn og unges læringsmiljø : 3 : Med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (2 utg., s. 308-338). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Servaty-Sieb, H., L., & Hayslip, B. (2002-2003). Post-loss adjustment and funeral perceptions of parentally bereaved adolescents and adults. *OMEGA*, 46(3), 251-261.
- Skjørseter, A.-H. (2015, 06.04.2015). "Voksne blir gjerne sykemeldt når de er i sorg, men barna må ofte på skolen straks begravelsen er over.". Lastet ned 09.04, 2015, fra http://www.an.no/_Voksne_bli_r_gjerne_sykmeldt_n_r_de_er_i_sorg__men_barna_m_ofte_p_skolen_straks_begravelsen_er_over_-5-4-62748.html
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (2 utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Skårderud, F., Stänicke, E., Haugsgjerd, S., Maizels, D., & Engell, S. (2010). *Psykatrikiboken : sinn - kropp - samfunn*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitativ metode* (4 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tveit, K. (2002). Historisk forskningsmetode. I Kleven, T. A. (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode - En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Ulvund, S. E. (2009). *Forstå barnet ditt : 12-16 år*. Oslo: Cappelen Damm.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). Generell del av læreplanen.
- Ytterhus, B. (2012). Hva er et "pårørende barn"? Barn mellom risiko, nytte og en åpen fremtid. I Haugland, B. S. M., Ytterhus, B. & Dyregrov, K. (Red.), *Barn som pårørende* (s. 18-43). Oslo: Abstrakt forlag AS.

6 Vedlegg

6.1 Vedlegg 1 – Kvittering på melding om behandling av personopplysninger NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES		
Liv Heidi Mjelve Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo Postboks 1140 Blindern 0318 OSLO		Harald Hørfagres gate 29 N-5007 Bergen Norway Tel: +47 55 58 21 12 Fax: +47 55 58 96 50 nsd@nsd.uib.no www.nsd.uib.no Org.no: 980 321 884
Vår dato: 22.01.2015	Vår ref: 41047 / 3 / MHM	Deres dato: Deres ref:
TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER		
Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.12.2014. Meldingen gjelder prosjektet:		
41047	<i>Ungdomsskolens tilpasning til elever som opplever en personlig krise fordi de er pårørende og etterlatte av en forelders kreft</i>	
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder	
Daglig ansvarlig	Liv Heidi Mjelve	
Student	Thea Marie Johannessen	
Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.		
Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.		
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html . Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.		
Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, http://pvo.nsd.no/prosjekt .		
Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.		
Vennlig hilsen		
Vigdis Namtvedt Kvalheim		Marianne H. Myhren
Kontaktperson: Marianne H. Myhren tlf: 55 58 25 29		
Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.		
Avdelingskontorer / District Offices: OSLO NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nsd@uo.no TRONDHEIM NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07. kysse.svarvallet@ntnu.no TROMSØ NSD, SVE, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. nsd@uhtv.uib.no		

6.2 Vedlegg 2 – Informert samtykke

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Informasjon om masterprosjektet

"Kontaktlærere i ungdomsskolens tilpasning til elever som opplever en personlig krise, fordi de er pårørende og etterlatte av en forelders kreft"

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Thea Marie Johannessen, og jeg studerer spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Jeg holder nå på med min mastergradsstudie ved Institutt for Spesialpedagogikk, og skal skrive masteroppgave om hvordan kontaktlærere i ungdomsskoler tilpasser hverdagen for elever som har mistet en mor eller en far i kreft. Jeg ønsker å se på skolens og pedagogenes rolle med tanke på hvordan de kan inngå i et samspill med, og følge opp disse elevene. Tiden fra ungdommen får beskjed om at mor eller far er kreftsyk, til langt etter dødsfallet, vil være vesentlig for elevens evne til å mestre egen livssituasjon, noe som også vil innebære hvordan elevens situasjon blir forstått og håndtert av skolen.

Formålet med denne studien er å vinne kunnskap om ungdoms situasjon i skolen når en foresatt får en alvorlig kreftdiagnose. Studien vil forhåpentligvis kunne bidra til å gjøre det enklere for ungdommen og familien for øvrig, å vite hvilke rettigheter man har, og også for at skolen og lærere skal vite hva de er pliktet til å gjøre, og hva de bør gjøre. Derigjennom blir dette også et bidrag med tanke på den enkelte elev som blir rammet, for å forebygge lærings- og utviklingsvansker som følge av krisen.

Problemstillingen til studien er;

Hvordan tilrettelegger kontaktlærere i ungdomsskolen hverdagen for elever som er pårørende og etterlatte av en forelders kreft?

Noen underproblemstillinger;

- *Hvordan opplever læreren å møte disse elevene?*
- *Hvilken kompetanse har lærerne når det kommer til ungdom og sorg?*
- *Hva er skolen pliktet til å gjøre?*

Jeg ønsker å intervju deg som lærer for å kunne få dine opplevelser og erfaringer knyttet til min problemstilling.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Dersom du ønsker å delta vil jeg møte deg for et intervju. Dette etter nærmere avtale. Intervjuet vil foregå som en uformell samtale, som jeg kommer til å ta opp med en lydopptaker for å sikre at jeg får med meg alt du sier. Dette lydopptaket er det ingen

andre enn meg som får høre, og lydopptaket vil bli slettet etter at jeg har fått det jeg trenger fra det.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og jeg har taushetsplikt. Det er kun jeg og min veileder, Liv Heidi Mjelve, som vil ha tilgang til eventuelle personopplysninger. Disse vil anonymiseres slik at det ikke vil være mulig å kjenne igjen noen enkeltpersoner i studien. Dere vil altså ikke kunne gjenkjennes i publikasjon av masteroppgaven.

Dersom du ønsker å delta, vil du skrive under på en samtykkeerklæring for deltakelse. Samtykkeerklæringen med personopplysninger vil bli oppbevart forsvarlig innelåst, for deretter å bli makulert når prosjekttiden er over i juni 2015. Prosjektet skal etter planen avsluttes 1.06.2015, når jeg leverer inn det ferdige prosjektet. Da vil alt av informasjon (lydopptak, transkribering av intervjuer, eventuelle personopplysninger), bli slettet og makulert.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med meg (Thea Marie Johannessen) på telefon; 93888747 eller e-post; theamj@gmail.com, eller min veileder Liv Heidi Mjelve på e-post; l.h.mjelve@isp.uio.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

- ☐ *Jeg samtykker til å delta i intervju*
- ☐ *Jeg samtykker til at opplysninger om meg/mitt barn kan innhentes fra klasselærer*

6.3 Vedlegg 3 - Intervjuguide

Informasjon om intervjuet;

- Jeg kommer til å bruke en lydopptaker under intervjuet, og jeg kommer i tillegg til å ta noen egne notater
- Det er kun jeg som kommer til å ha tilgang til dine personopplysninger. Lydopptaket fra intervjuet vil jeg lagre på min personlige pc som er passordbeskyttet. Jeg kommer også til å anonymisere opplysninger om deg og eventuelle personlige opplysninger som kommer frem om eleven i oppgaven, slik at det ikke skal være mulig å gjenkjenne noen av dere. Ved prosjektslutt vil alle lydopptak og opplysninger om deg/dere bli slettet/makulert.
- Vil minne deg om at du har taushetsplikt (hvis ikke opphevet) – og du kan derfor ikke nevne navn, klasse eller noe annet som kan være gjenkjennbart hos eleven, foreldrene eller andre som har vært involvert i denne situasjonen. Dersom du ønsker det kan du bruke et fiktivt navn på eleven/foreldrene det er snakk om.

Intro

- Lærerens bakgrunn. (Utdanning og erfaring)
- Fag
- Begrepet tilpasset opplæring
- Temaet "elever i sorg/krise" i skolen
- Forståelsen/kompetanse blant kollegiet og ledelsen
- Beredskapsplan
- Relasjoner
 - Lærer-Elev
 - Elev-Elev
 - Lærer-hjem

Sykdomsperioden

- Informasjon om elevens situasjon
 - Til lærer
 - Til ledelsen
 - Til resten av klassen
- Håndtering av informasjon
- Øvrig personale
- Støtte til læreren
- Støtte til eleven
- Utfordringer
- Hva fungerte/fungerte ikke
- Skolefaglige prestasjoner
- Eleven hjemme og på skolen
 - Kontakt med hjemmet
- Tidsperiode
- Samarbeid med andre instanser

Etter den foresatte døde

- Informasjon
- Begravelsen
- Tilbakekomst
- Utfordringer
- Hva fungerte/fungerte ikke
- Samarbeid med andre instanser
- VGS

Ettertid

- Relasjonen
- Evaluering
- Behov for kompetanseheving
- Andre ønsker
- Annet å tilføye?